

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

**Mestrado em: Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro
Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final

O olhar reflete as aprendizagens

Ana Rita Ribeiro Marques

2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rita Ribeiro Marques

O olhar reflete aprendizagens

Relatório de Estágio em Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro
Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale e do Mestre
Philippe Loff

Agosto de 2014

Agradecimentos

Consagro esta página inicial para agradecer a todas as pessoas, que de alguma forma, me ajudaram e incentivaram na concretização desta etapa.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por terem permitido embarcar nesta viagem e por me apoiarem incondicionalmente nas minhas decisões e escolhas.

À Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, agradeço a orientação, disponibilidade, conselhos e críticas construtivas dadas ao longo do meu percurso académico, bem como durante o período de estágio curricular.

Um agradecimento especial às instituições que me acolheram para que conseguisse realizar a minha prática educativa. À educadora Ivone e ao grupo de crianças com as quais contactei no estágio em educação pré-escolar. Com eles partilhei experiências, brincadeiras, aventuras, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional.

À professora Paula e ao grupo de alunos, pelos conselhos, partilhas e sábios conhecimentos, durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como à educadora Ofélia, pelos seus sensatos conselhos.

Devo mencionar que o companheirismo dos meus colegas/amigos (as) de estágio, Marta Siva (no estágio de educação pré-escolar), Nuno Gomes e Cláudia Fernandes (estágio no 1.º CEB), fizeram com que o meu crescimento fosse ainda mais notório.

Uma menção de gratidão registo aqui às minhas amigas e amigo, Cláudia Fernandes, Ana Acúrcio, Sara Almeida e Nuno Gomes, que me deram apoio, força e coragem nos momentos em que precisava, estando presentes nos bons e maus momentos ao longo do meu percurso académico. Sem eles, seria uma pessoa diferente e menos completa.

Relatório Final: O olhar reflete aprendizagens

Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das Unidades de Prática Educativas I e II, inseridas no Mestrado de Educação-Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este trabalho encontra-se estruturado em três componentes: a componente descritiva – onde é feita a caracterização do contexto educativo e são descritas as minhas vivências ao longo da prática educativa; a componente reflexiva – onde se apresentam as experiências-chave e uma componente investigativa – que se encontra na apresentação da última experiência-chave.

Assim, este trabalho evidencia um combinado de vivências, proporcionando momentos de enriquecimento profissional, propícias para serem entregues num futuro próximo.

Palavras-chave: Relatório Final, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, vivências, enriquecimento profissional.

Final report: The look reflects learnings

Abstrac

The present final report was made under the educational practice units I and II, inserted on preschool and first cycle of basic education master's degree of Escola Superior de Educação de Coimbra.

This work is divided in three components: the descriptive component - where is made the characterization of the educational content and there is described mine experiences over the educational exercise; the reflective component - which introduce the key's experience and one investigative component - wich we can find on the last key experience.

So, this work match experiences, creating moments of professional growing, that will be given on the near future.

KeyWords: Final Report, Preschool Education, Basic Education, Experiences, Professional Growing.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - <i>CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO</i>	5
CAPÍTULO I - <i>A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA MINHA APRENDIZAGEM</i>	7
SECÇÃO A - <i>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</i>	11
CAPÍTULO II - <i>O OLHAR EM RELAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA</i>	13
2.1. Caracterização da instituição	15
2.2. Organização do espaço e do tempo	15
2.3. Recursos humanos e materiais	17
2.4. Interação com as famílias	18
CAPÍTULO III - <i>O OLHAR EM RELAÇÃO AO GRUPO DE CRIANÇAS</i>	21
3.1. Rotinas da sala	23
3.2. Características do grupo	25
CAPÍTULO IV - <i>O OLHAR EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS</i>	29
4.1. Práticas da Educadora Cooperante	31
4.2. As minhas práticas	32
4.2.1. Os meus objetivos	32
4.2.2. Práticas desenvolvidas	33
SECÇÃO B – <i>O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	39
CAPÍTULO V – <i>O OLHAR EM RELAÇÃO À ESCOLA BÁSICA INTEGRADA</i>	41
5.1. Caracterização do meio	43
5.2. Organização do espaço e do tempo na instituição	43
5.3. Recursos humanos e materiais	45
5.4. Interação com as famílias	46
CAPÍTULO VI – <i>O OLHAR EM RELAÇÃO AO GRUPO TURMA</i>	47
6.1. Rotinas da sala	49
6.2. Características do grupo	50
CAPÍTULO VII – <i>O OLHAR EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS</i>	53
7.1. Práticas da professora cooperante	55
7.2. As minhas práticas	57
7.2.1. Os meus objetivos	57

7.2.2. Práticas desenvolvidas	58
PARTE II – <i>EXPERIÊNCIAS-CHAVE</i>	65
Capítulo VIII - <i>ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS – GRUPOS HOMOGÊNEOS E HETEROGÊNEOS.</i>	67
Capítulo IX - <i>PROJETO IMPLEMENTADO DURANTE DOIS MESES “REIS E RAINHAS DE PORTUGAL”</i>	73
Capítulo X - <i>TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO NOS DOIS NÍVEIS DE ENSINO</i>	81
Capítulo XI - <i>TURMAS MISTAS: O PAPEL DO PROFESSOR</i>	89
Capítulo XII - <i>UTILIZAÇÃO DE EBI PARA O 1.ºCEB</i>	97
Capítulo XIII - <i>INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS</i>	103
13.1. Metodologia	105
13.2. População-alvo.....	106
13.3. Instrumentos de recolha de dados (entrevista)	107
13.4. Procedimentos	108
13.5. Análise de dados	109
13.6. Conclusões	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS	143
APÊNDICES.....	147

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EBI – Escola Básica Integrada

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Índice de anexos:

Anexo 1 - Horário das rotinas.....	145
Anexo 2 - Horário da Turma do 1º CEB.....	145

Índice de apêndices:

Apêndice 1 - Organização da sala	149
Apêndice 2 – 1.º Projeto desenvolvido – Milho.....	150
Apêndice 3 – 2.º Projeto desenvolvido – Joaninhas.....	152
Apêndice 4 – 2.º Projeto desenvolvido - Joaninhas (atividade dramática).....	153
Apêndice 5 – 3.º Projeto desenvolvido - Mamã-robot.	154
Apêndice 6 - 4.º Projeto desenvolvido - Reis e Rainhas de Portugal.....	156
Apêndice 7 - Croqui da organização do espaço – inicial	158
Apêndice 8 - Croqui da organização do espaço - final.....	158
Apêndice 9 - Jogo simbólico "Sobe e Desce".	159
Apêndice 10 - 1.ª Atividade - Multibásico e Ábaco.....	160
Apêndice 11 - 1.ª aula sozinha.	161
Apêndice 12 - Aula para os dois anos de escolaridade.	162
Apêndice 13 - Ateliers cooperativos	163
Apêndice 14 - Exemplo de uma aula integrada (dois anos de escolaridade juntos).....	164
Apêndice 15 - Planificação da aula integrada.	165
Apêndice 16 - Exemplo de entrevista transcrita na Educação Pré-Escolar	167
Apêndice 17 - Exemplo de entrevista transcrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	169

Índice de tabelas:

Tabela 1 - 1. ^a Categoria_subcat: Motivo da ida ao JI	109
Tabela 2 - 1. ^a Categoria_subcat: Para que é necessário o JI?	109
Tabela 3 - 2. ^a Categoria_subcat: Acontecimentos diários no JI.	110
Tabela 4 - 2. ^a Categoria_subcat: O que fazem durante o dia.....	111
Tabela 5 - 3. ^a Categoria_subcat: Tua visão em relação aos colegas - o que eles gostam.	111
Tabela 6 - 3. ^a Categoria_subcat: Tua visão em relação aos colegas - o que eles não gostam.	112
Tabela 7 - 3. ^a Categoria_subcat: O que tu gostas.	112
Tabela 8 - 3. ^a Categoria_subcat: O que não gostas.	113
Tabela 9 - 4. ^a Categoria_subcat: Quem decide.....	114
Tabela 10 - 4. ^a Categoria_subcat: Vocês decidem o quê?	114
Tabela 11 - 1. ^a Categoria_subcat: Porque é que vens à escola?	115
Tabela 12 - 1. ^a Categoria_subcat: Se gostam da escola.....	116
Tabela 13 - 1. ^a Categoria_sub: Porque é que a escola é importante?	116
Tabela 14 - 2. ^a Categoria_subcat: Para mim o mais fácil na escola é... ..	117
Tabela 15 - 2. ^a Categoria_subcat: Para mim o mais difícil na escola é... ..	118
Tabela 16 - 2. ^a Categoria_subcat: Quem decide as atividades na sala?	118
Tabela 17 - 2. ^a Categoria_subcat: Se eu escolhesse queria... ..	119
Tabela 18 - 3. ^a Categoria_subcat: Afetividade dentro da turma.....	120
Tabela 19 - 3. ^a Categoria_subcat: No recreio brinco com... ..	120
Tabela 20 - 3. ^a Categoria_subcat: a professora.	121
Tabela 21 - 4. ^a Categoria_subcat: Gosto da turma mista.....	122
Tabela 22 - 4. ^a Categoria_subcat: Preferia só um ano.....	123
Tabela 23 - 4. ^a Categoria_subcat: vantagens das EBI	123
Tabela 24 - 4. ^a Categoria_subcat: Desvantagens das EBI	124

INTRODUÇÃO

“Aprender é uma actividade natural e espontânea em qualquer ser humano. Desde que nascemos que exercemos essa função” (Ferreira & Santos, 1994, p. 17).

O presente Relatório Final está inserido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II que integram o plano de estudos dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste trabalho pretendo apresentar, de forma resumida, algumas das experiências significativas ocorridas entre o início do mês de março e o início do mês de junho de dois mil e treze, período em que decorreu o estágio em educação pré-escolar, e entre catorze de outubro a quinze de janeiro do presente ano, o estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

“O olhar reflete as aprendizagens” surge como subtítulo do relatório, sendo que este assume duas interpretações, uma relacionada com o contexto educativo e outra com a minha visão das experiências vividas. A primeira interpretação remete para a importância do olhar que é a forma imediata da observação, desta forma o primeiro contato que é tido com a realidade educativa é feita através do olhar, este faz com que tenhamos conhecimento da realidade das/os crianças/alunos, sendo que posteriormente, são preparadas estratégias para a orientação da/ sua/seu educação/ensino, tornando este percurso facilitador. A segunda interpretação do subtítulo é o espelhar do que está presente no relatório, uma vez que ao olhar, reflito sobre as aprendizagens emergentes das experiências vividas por mim.

Neste sentido, pretendo analisar o meu percurso, bem como as aprendizagens significativas que adquiri neste período de tempo dividindo o presente relatório em duas partes: Parte I – contextualização e itinerário formativo e Parte II – experiências-chave.

Relativamente à Parte I, num primeiro capítulo reflito acerca da importância do estágio na construção das aprendizagens fazendo uma abordagem em duas Secções. A Secção A, alusiva à educação pré-escolar, contempla: o capítulo II – o olhar em relação ao Jardim de Infância, o capítulo III – o olhar em relação ao grupo de crianças, o capítulo IV – o olhar em relação às práticas da educadora cooperante e em relação às minhas práticas.

Na Secção B, sigo a mesma estrutura, mas desta vez, alusivos ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando aqui as minhas observações relativas ao contexto educativo, bem como uma descrição das minhas práticas.

Quanto à Parte II, encontram-se as experiências-chave, relevantes à minha prática, sendo que estas contêm uma reflexão e fundamentação, com revisão de literatura de acordo com cada área analisada. Estas são “Organização do grupo de crianças – grupos homogêneos e heterogêneos”, o projeto implementado, durante dois meses “Reis e Rainhas de Portugal”, uma breve comparação da Metodologia de Trabalho de Projeto nas duas realidades institucionais, referência do papel que o professor desempenha quando as turmas são mistas e ainda reflexão das Escolas Básicas Integradas. Como última experiência-chave é realizado um estudo analítico sobre “As vozes das crianças”.

Por último, e para concluir, é redigida uma breve conclusão relativamente ao percurso traçado durante as semanas de estágio, apurando que “educar hoje (as) crianças para o amanhã é uma tarefa inadiável” (Lourenço, 1996, p. 11).

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA MINHA APRENDIZAGEM

“A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Ao finalizar esta caminhada académica, com duração de cinco anos consecutivos, a disciplina de Prática Educativa que incluiu os dois períodos de estágio profissional teve maior predominância. Estes foram sendo supervisionados pelos docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, por outros educadores cooperantes de Jardins de Infância, bem como por professores cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes intervenientes proporcionaram uma tomada de decisão acerca da minha formação académica a seguir. Foi devido a eles que hoje redijo este Relatório Final no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

O papel que fui desempenhando ao longo do tempo foi de estagiária, de acordo com o modelo construtivista, “o estagiário, aprende quer em interação com os seus formadores quer com as crianças” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 121). É essencial, antes de mais, compreender o significado do estágio. Esta palavra vem do latim medieval “stagĭu” que significa demora, sendo que segundo o dicionário de Português *online* é um “período de trabalho por tempo determinado para formação e aprendizagem de uma prática profissional”. Assim sendo, este foi o alicerce para a experimentação das teorias aprendidas, fazendo com que construísse e desenvolvesse uma maior experiência de campo nestas duas realidades de educação. Este tem como finalidade dar a possibilidade à estagiária de experimentar a prática de ser educadora/professora.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16).

O estágio na área da educação, obrigatoriamente, tem que transpor diversas fases, das quais nenhuma tem maior relevância que outra, apenas são superadas ao longo do tempo proporcionando uma maior à vontade no contexto educativo. Sendo que, como afirma Perrenoud (2000) citado por Félix (2012, p. 11), “o principal recurso do professor é a postura reflexiva, a sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência”.

Oliveira-Formosinho evidencia oito fases pelo qual o estagiário deve permear. Dessas fases, as fundamentais no decorrer do meu estágio foram a observação, a intervenção e a avaliação. A fase de observação desenrola-se num processo inicial, na qual nos dá conhecimento e a informação de todo o ambiente educativo. Como refere Oliveira-Formosinho (2002, p. 109) na terceira fase do estágio – a observação “permite conhecer as realizações das crianças, os seus interesses e as suas motivações, para os incluir na programação educativa”. A fase seguinte é a intervenção, onde são colocadas em prática todas as estratégias, estando estas sempre de acordo com as necessidades e desejos das crianças, sendo que a mesma refere que “há uma entrada progressiva da estagiária na atuação prática, através da concretização da planificação colaborativa previamente realizada e a experimentação inicial da rotina” (ibidem). E por fim, a fase da avaliação e reflexão do trabalho realizado neste intervalo de tempo.

O estágio contempla ainda a intervenção de um orientador, alguém com experiência profissional que nos ajuda na criação de uma base sólida profissional. Fagundes (2005) citado por Pinto (2011, p. 1) refere que “aos alunos-estagiários, em processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um conjunto de conhecimentos e atitudes que os preparem para novos desafios e os ensine a compreender a complexidade das situações educativas, a detetar e enfrentar os problemas numa dinâmica de construção e reconstrução do saber profissional, a partir de contextos de ação pedagógica e de atitudes de ação e reflexão”. Contudo, os estagiários deverão ajudar os orientadores na sua reformulação de práticas, devido à sua formação recente, ao seu conhecimento adquirido e à vontade de querer experimentar procedimentos novos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os estágios no recorrer da minha formação tiveram um papel primordial, isto porque através destes implementei algumas das teorias com as quais fui tendo contacto na Licenciatura, bem como no Mestrado. O estágio proporcionou-me diversas aprendizagens – mencionadas ao longo do Relatório Final - não só como profissional como pessoalmente, pois relacionei-me com diferentes realidades educacionais, e ainda personalidades, aprendendo a respeitar opiniões e crenças com as quais, inicialmente, não concordava.

SECÇÃO A - *EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*

Na Secção A – Educação Pré-Escolar: Irei relatar a minha experiência relativa à educação pré-escolar, sendo que esta deve ter como principal preocupação o desenvolvimento pleno da criança, ao nível cognitivo, emocional e social. Como refere a Lei nº 5/97, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

CAPÍTULO II - O OLHAR EM RELAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA

2.1. Caracterização da instituição

O estágio em educação pré-escolar concretizou-se numa instituição pública, situada numa freguesia do concelho de Coimbra. Esta acolhe crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. A instituição é uma antiga casa senhorial que foi adaptada para Jardim de Infância, contudo as condições da mesma não são as mais favoráveis para as crianças, necessitando de remodelações.

2.2. Organização do espaço e do tempo

De acordo com a organização espacial, observei que a instituição necessitava de algumas cautelas e preocupações, constatando até problemas de humidade. Contudo, o ambiente não tem só a ver com a arquitetura do espaço, mas também com os materiais que estão dispostos nas diferentes salas de atividades. Esta dinâmica condiciona o aprender das crianças, fundamentando a minha opinião com as Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 37) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. Sendo assim, o espaço torna-se “uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspetos-chave” (Zabalza, 1998, p. 50), como por exemplo o bem estar das crianças.

Em diálogo com a educadora cooperante, esta afirmou que a organização do espaço nesta instituição não tem sofrido grandes alterações ao longo dos anos, notando-se os estragos devido à degradação do edifício e ao facto de este não sofrer as manutenções necessárias. As degradações que averigui foram ao nível da estrutura, como por exemplo a humidade, podendo ser prejudicial a saúde dos que a frequentam.

É uma instituição com quatro andares. No piso inferior encontra-se a cozinha, casa de banho e refeitório das crianças. No piso intermédio estão as três salas de atividades (uma maior e duas mais pequenas, com bastante luz e razoavelmente equipadas), o escritório, casa de banho para as crianças e ainda um espaço de arrumo

de material para o uso no espaço exterior da instituição. O piso superior contém uma sala polivalente destinada à atividade física/dramática; outra sala com materiais diversificados para as crianças brincarem durante os intervalos e na hora de almoço. Esta sala é utilizada também, quando as condições climatéricas não proporcionam a ida para o exterior; tem ainda, uma sala de reunião para as educadoras; casa de banho para as crianças; despensa e uma pequena cozinha. Finalmente, o sótão com uma casa de banho para os adultos e uma sala de arrumos para materiais dos anos letivos anteriores ou para materiais que não têm uso frequente.

Apesar disso, as salas de atividades estão em conformidade com as educadoras e com as crianças que frequentam, tendo sido feitas alterações no início do ano letivo. Como afirmam Pol e Morales (1982, p. 5) “o educador/a não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu”.

Relativamente ao espaço interior, a sala de atividades do grupo com quem tive oportunidade de partilhar experiências, vai ao encontro do que é defendido por Spodek e Saracho (1998, p. 126), que afirmam que “o espaço interior dever ser bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido (...). A água deve estar disponível na sala e, idealmente deve-se ter fácil acesso ao pátio e aos banheiros”. Todas estas valências eram verificadas na sala, sendo que tanto o pátio como as casas de banho estavam separados apenas por portas em relação à sala, facultando às crianças a utilização do espaço exterior quando desejassem. Os mesmos autores referem ainda, que “se a sala tiver porta que dá diretamente para o pátio, as atividades podem passar naturalmente de dentro para fora, e vice-versa” (idem). O Jardim de Infância contempla ainda um espaço exterior amplo e ajardinado “sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao «ar livre»” (ME, 1997, p. 39).

De acordo com as OCEPE (1997, p. 40), “o tempo educativo tem, em geral uma distribuição flexível”, isto porque, “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador”. Deste modo, toda a gestão que é feita na instituição deve estar em concordância com a comunidade educativa envolvente. Logo, a instituição funciona de segunda a sexta-feira, o acolhimento é feito às nove horas da manhã e a

conclusão do dia às quinze horas e trinta minutos, horário quando se encontra presente a educadora. Tem ainda a valência de Componente de Apoio à Família - das oito horas da manhã até às dezoito horas – havendo interrupção neste horário quando as educadoras estavam presentes. A organização temporal possui de uma gestão flexível, embora com momentos que se repetiam com alguma periodicidade. Esta repetição faz com que as crianças tenham uma rotina educativa, tendo como objetivo permitir às crianças a interiorização das noções de tempo e a rotina do seu dia a dia (cf. Anexo 1).

Concluo que estas duas organizações, “o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança” (ME, 1997, p. 40).

2.3. Recursos humanos e materiais

Cada sala de atividades tem a presença de uma educadora e de uma assistente operacional que apoia a maior parte do tempo letivo, existindo momentos em que apenas está a educadora. A equipa de docentes do Jardim de Infância é composta por três educadoras (uma por cada sala), sendo uma delas a coordenadora da instituição. Existe ainda, uma técnica pertencente ao quadro de agrupamento e quatro assistentes operacionais empregadas pela autarquia, sendo que estas recebem as crianças no período da manhã e acompanham-nas na sala de atividades com as educadoras. Relativamente à hora de almoço têm a colaboração de uma funcionária da empresa de alimentação que trata da limpeza e da arrumação do espaço referido.

Ao longo do tempo que estive presente constatei que o grupo de educadoras trabalha em projetos comuns, partilha recursos (materiais e humanos) e também partilha experiências, contribuindo para um melhor funcionamento da instituição, bem como para enriquecimento pessoal e profissional de todos.

Relativamente, aos recursos materiais, o Jardim de Infância tem a preocupação de ter material o mais diversificado possível por cada sala. As salas de atividades de uma instituição têm que ser recetivas a modificações, devendo sofrer transformações conforme o grupo de crianças e os momentos que estão a ser vividos

ao longo do dia. Desta forma, a sala tem que ser “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”, cabendo ao educador o papel de organizador do ambiente, tornando-o estimulante para novas aprendizagens, oferecendo às crianças “(...) vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998, p. 53).

Contudo, no decorrer do estágio a disposição da sala não sofreu alterações por parte da educadora. Esta estava dividida por áreas/cantinhos: a área da casinha das bonecas, a área dos jogos de mesa, a dos jogos de chão, a área de leitura e manuseamento dos livros, a área de expressão plástica (desenho, colagem, corte, entre outros) que contemplava um ponto de água, a pista e finalmente a manta. A última área mencionada tem como principal objetivo o acolhimento matinal, para conversas, histórias e criação de novos projetos. Assim sendo, os cantinhos “são áreas como grande variedade de materiais, para estimular a aprendizagem das crianças”, permitindo-lhes que “aprendam em seu próprio ritmo sobre o mundo a sua volta, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis” (Spodek & Saracho, 1998, p. 127) - (cf. Apêndice 1).

Ao nível tecnológico a sala estava equipada com um rádio com leitor de cd's e um computador com ligação à internet. Contém ainda, armários de arrumos para o material didático, como por exemplo, puzzles, íman, leggos, material de construção, livros, jogos didáticos e materiais para a expressão plástica.

2.4. Interação com as famílias

A comunicação é o constituinte que nos destinge dos restantes animais. Desta forma, quando as crianças estão com os pais/encarregados de educação é natural que partilhem com estes as suas experiências vividas no Jardim de Infância ocasionando uma maior participação dos mesmos no ambiente educativo. Esta partilha de informação, de acordo com a abordagem Reggio Emilia “os trabalhos das crianças e o interesse dos pais providenciam uma rica base para discussão entre crianças e pais” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 103). Reforçando ainda que as famílias “têm direito

a estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a ação educativa” (idem).

Os pais/encarregados de educação são os primeiros seres humanos que oferecem a educação aos seus filhos/educandos, assim sendo como referem Spodek e Saracho (1998, p. 167) “como as crianças estão primariamente sob a responsabilidade de seus pais, estes devem estar envolvidos na tomada das decisões educacionais”. Deste modo, a participação da família no contexto educativo em Jardim de Infância, tem grande importância promovendo a interação entre a comunidade educativa, as crianças, a educadora e os pais/encarregados de educação. Esta interação presenteia a todos um enriquecimento de índole pessoal, profissional e principalmente, desenhar metaforicamente o triângulo educacional (cada vértice – comunidade educativa, família, criança). Um dos objetivos gerais da educação pré-escolar refere que “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME,1997, p. 16).

A família neste Jardim de Infância desfruta uma participação ativa e é vista como um dos vértices do triângulo. Estes têm participação constante nas atividades letivas decorrentes ao longo do dia, podendo frequentar a instituição, contando histórias, participando nas conversas diárias, fazendo apresentações de acordo com as habilitações e sobretudo participar no planeamento e na avaliação dos seus filhos/educandos. É dada liberdade aos pais/encarregados de educação de poder sugerir projetos e ideias pontuais à educadora e estes em conjunto ativarem projetos coletivos, envolvendo a comunidade. Mais uma vez de acordo com a abordagem Reggio Emilia, a partilha de “ideias, experiências e conhecimentos dos pais”, que “se procura uma nova forma de ensinar” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 104), harmonizando a troca de saberes entre eles.

A instituição salvaguarda dois momentos direcionados à família: um primeiro de componente de apoio à família com horário restrito, que consiste no acolher das crianças por parte das assistentes, isto quando a educadora não está presente. Um segundo momento de atendimento aos pais/encarregados de educação, que tem lugar na primeira terça-feira de cada mês. Neste espaço as educadoras apresentam as atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças e partilham alguns dos problemas

eminentes que estejam a surgir no momento. É um espaço aberto, destinado à interação dos pais/encarregados de educação com a educadora.

Durante os três meses que estive no JI verifiquei que a interação entre os pais/encarregados de educação e a educadora era harmoniosa, revelando ser um grupo unido, no sentido que se preocupam com a educação dos seus educandos, tentando ter um papel ativo ao longo do ano letivo, salvaguardando de acordo com Bronfenbrenner (1974) citado por Spodek e Saracho (1998, p. 167) que “o envolvimento parental é crítico para o sucesso de qualquer programa educacional (...)”.

CAPÍTULO III - O OLHAR EM RELAÇÃO AO GRUPO DE CRIANÇAS

3.1. Rotinas da sala

A educação pré-escolar “interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Formosinho, 1996, p. 67). As rotinas estão incutidas de forma direta no Jardim de Infância, sem elas as crianças não desenvolviam aprendizagens específicas, como por exemplo, horário para se alimentarem, condutas e rotinas do dia a dia.

O papel do educador passa pela preparação, avaliação, planificação, ação de modo a responder às necessidades das crianças, devendo este organizar o ambiente educativo, de forma que as crianças compreendam as rotinas criadas dando abertura para novas descobertas. Esta organização estrutural proporciona a segurança indispensável para o desenvolvimento cognitivo das mesmas. É de salientar que uma “rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p. 40). Fazem ainda com que as crianças “aprendam a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek & Saracho, 1998, p. 136).

A primeira rotina matinal do JI é a receção das crianças permanecendo estas na sala polivalente do primeiro piso. No início do dia estão apenas as assistentes operacionais para acompanhar as crianças, porém por volta das oito horas chegam as educadoras da instituição. Este espaço polivalente é utilizado pelas crianças de forma livre, ou seja, podendo realizar o que “lhes apetece no momento”, brincar sem restrições, todavia, com regras. As brincadeiras que ao longo do tempo se tornaram rotineiras são a brincadeira livre, pintura, ver televisão e ainda diálogo informal com os colegas, com a educadora e com as assistentes. Tornando-se um meio onde subsiste a partilha de experiências vividas dentro e fora do Jardim de Infância por todos.

Por volta das nove horas da manhã, as crianças vão ordenadamente para as suas salas. No entanto, apesar de existir uma hora formal, esta não é cumprida de forma rigorosa, sendo dada a oportunidade às crianças terminarem as tarefas que estavam a realizar, e ainda esperar pelas crianças mais atrasadas, de forma a irem

todos ao mesmo tempo para a sala. Já na sala, as crianças dirigem-se para a manta que se encontra numa das áreas do espaço. Esta tem como finalidade a comunicação e o diálogo entre todos, proporcionando partilhas relevantes para as crianças como também questionamento das mesmas. Segue-se a marcação das presenças de formas diversificadas, como por exemplo, com o cantar de uma música, expressão de sentimentos, contar o dia anterior, entre outras, e, finalmente, a marcação do dia em questão. Finalizam esse momento com o planeamento de atividades que vão executar ao longo do dia.

O segundo momento, tem a duração de meia hora, em que as crianças tomam o lanche da manhã - a instituição fornece o leite (simples ou com chocolate). De seguida, as crianças são encaminhadas para o recreio pelo qual tanto anseiam. Caso as condições climatéricas o possibilitem, as brincadeiras são no espaço exterior do JI. O espaço exterior é sempre uma mais-valia para as crianças, bem como para uma instituição, pois este presenteia vivências ao ar livre e também a descoberta da natureza, sendo depois um bom indutor para novas aprendizagens. Em Portugal, ainda existe um grande receio por parte das educadoras da utilização destes espaços quando climatericamente não é favorável, sendo uma questão cultural e de preocupação com a saúde das crianças. Porém, quando estas estão protegidas com vestuário adequado, estes momentos são de pura felicidade e descoberta.

Posteriormente ao recreio, as crianças voltam para a sua sala executando atividades em pequeno/grande grupo ou de trabalho autónomo. As atividades são discutidas em grande grupo na manta, facultando às crianças a oportunidade de escolha sobre as atividades que gostariam de fazer e o que iriam realizar ao longo do dia, tendo conhecimento das suas atividades, bem como as dos colegas. Este momento, indiretamente, desenvolve a capacidade de ouvir o outro e a tomada de decisão, como referem Hohman e Weikart citados por Santos (s/d) “ quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”.

Por volta das doze horas, após a arrumação da sala, as crianças dirigem-se ao refeitório acompanhadas pelas assistentes operacionais. Depois da refeição as crianças escolhem se querem relaxar ou se preferem brincar. A oportunidade de

escolha quando é dada às crianças, esta deve ser seletiva, ou seja o adulto tem que prover um leque específico de escolhas, para que as crianças não se sintam perdidas. Voltam à sala por volta das treze horas e trinta minutos, seguindo-se atividades de relaxamento. Estratégia esta, utilizada para tranquilizar e acalmar as crianças das brincadeiras tidas anteriormente, como por exemplo, fechar os olhos, respirar fundo, entre outras hipóteses. Tanto nesta ocasião como noutros casos particulares existe partilha de vivências que as crianças vão vivendo ao longo do dia.

Devidamente relaxadas e tranquilas, inicia-se o trabalho em pequeno grupo com atividades orientadas e também de trabalho autónomo. O trabalho autónomo é uma estratégia muitas vezes utilizada, isto porque existem atividades direcionadas para uma determinada temática em que é necessário o apoio constante do adulto sendo que as outras crianças, têm assim liberdade e autonomia para realizar outros trabalhos.

De regresso à manta, momento final do dia, as crianças juntamente com a educadora fazem um balanço e avaliação do dia, ofertando o treinar do ouvir e esperar pela sua vez para falar. É feita também uma revisão do que elas concretizaram, o que aprenderam e do que gostam ou não naquele dia. Esta retrospectiva é fundamental, para que as crianças se recordem do que fizeram ao longo do dia, estimulando a memória visual e o raciocínio mental.

3.2. Características do grupo

O grupo era constituído por dezanove crianças, tendo uma criança seis anos, catorze com cinco anos, duas com quatro anos e duas com três anos. No global são catorze raparigas e cinco rapazes. Das crianças com cinco anos onze já frequentavam o II, no anterior ano letivo.

A criança com seis anos, veio de um colégio, tendo sido retida mais um ano no II. Esta tem necessidades educativas especiais, estando a ser acompanhada uma vez por semana por uma educadora de educação especial e também por uma psicóloga. Foi identificado há algum tempo, um problema a nível do desenvolvimento cognitivo apresentando também distúrbios comportamentais.

Apesar de por vezes parecer que não está atenta ao que acontece ao seu redor, se for necessário pedir algum material para o dia seguinte é a primeira a trazer e a preocupar-se com o mesmo, o que se torna contraditório com a identificação realizada anteriormente.

Todas as crianças almoçam no Jardim de Infância e estão inscritas na componente de apoio à família, embora muitas delas não usufruam do prolongamento por completo. A sua grande maioria bebe o leite fornecido pela instituição ao meio da manhã.

Ao longo dos três meses que estive presente pude constatar que é um grupo interessado e comunicativo, com vontade de executar as atividades propostas por elas, pela educadora e ainda pelos pais. Comprovei que devido ao entusiasmo do grupo, este provocava, por vezes, agitação conduzindo a um ambiente barulhento.

Reconheço, de forma geral, como pontos fortes destas crianças o serem um grupo sociável, dinâmico, alegre, obediente e responsável. Julgo que não são crianças que façam birras quando contrariadas, isto porque, desde cedo foi explicado o porquê do “Não” poderem fazer o que lhes apetecesse no momento, bem como respeitar os adultos, não colocando em causa a sua opinião. São ainda crianças ativas e brincalhonas, gostando de desenvolver novos projetos e estarem sempre predispostas às atividades propostas, sendo que a sua opinião é sempre ouvida e valorizada, possibilitando a partilha de novas ideias para os projetos. Outro dos pontos fortes com que me deparei foi a interajuda por parte dos mais velhos para com os mais novos, oferecendo-lhes estas ajudas de índole cognitiva, social e emocional, criando um sentimento de responsabilidade uns pelos outros. Nos grupos heterogéneos “o espaço de interajuda (...) o mais favorável ao desenvolvimento de atitudes como a persistência, a confiança em si próprio, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade” (Pato, 1995, p. 28).

Aponto também, alguns pontos menos positivos neste grupo. É um grupo barulhento, devido às várias participações que vão tendo ao longo do tempo, que não são feitas de forma ordenada elevando, por vezes, o tom de voz. Ou seja, é um grupo que tem grande dificuldade em esperar pela sua vez para falar, querendo apenas que as suas histórias sejam ouvidas pela educadora, em vez das dos colegas. Verifiquei que a grande maioria do grupo não está habituado a questionar e a analisar,

dificultando a organização e o processar as informações quando expressas verbalmente. Estes não têm consciência do seu comportamento, apesar de terem conhecimento das regras (regras essas criadas por eles na sala de atividades), no entanto, nem sempre as cumprem, adotando atitudes posturais incorretas ao longo do dia.

O grupo em questão é um grupo heterogéneo em termos de idade, sendo que umas mais do que outras crianças necessitem de um apoio constante por parte de um adulto, relativamente à autonomia de trabalho. Como por exemplo, dificuldade em arrumar os materiais presentes na sala, bem como os seus pertences pessoais.

As atividades que as crianças executam ao longo do dia são diversas e versáteis. Todavia, observei que quatro crianças, optam na maioria das vezes pelas suas atividades preferidas, exigindo ao adulto orientador uma nova estratégia de motivação para essas criança fazendo com que realizem outras atividades, sendo necessária uma estimulação regular. A não diversificação das experiências condiciona as crianças àquela realidade, não abrindo novos horizontes e interesses. Relativamente às atividades, existe também dificuldade no término de uma atividade iniciada, devendo-se ao facto de desmotivação da criança na atividade ou ao cansaço da mesma. Na minha perspetiva, um dos fatores pelo qual esta desmotivação pode ocorrer é devido à não existência da mudança de materiais, de áreas e de jogos didáticos, estando as crianças meses e meses sempre com os mesmos materiais o que não as estimula e motiva.

Concluo, que era um grupo que necessitava de muita orientação no sentido de aprender a manipular/explorar o material de forma correta e a ser mais autónomo na concretização das atividades propostas, sem ter que estar constantemente a recorrer ao adulto questionando-o se o que fazem está de acordo com o que foi pedido, prevalecendo a falta de confiança no trabalho realizado.

CAPÍTULO IV- *O OLHAR EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS*

Este capítulo será centrado nas práticas educativas e da intencionalidade incorporada, tanto por parte da educadora cooperante como também da minha parte. É necessário reforçar que “o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (ME, 1997, p. 1).

4.1. Práticas da Educadora Cooperante

A prática prende-se a um conjunto de princípios teóricos dos quais não nos podemos libertar enquanto profissionais da educação, contudo, nesta primeira etapa temos a liberdade de poder construir o nosso próprio currículo e adaptar as nossas práticas ao meio onde estamos inseridos. Esta adaptação tem que ser de acordo com as crianças, relativamente com as suas experiências e vivências.

A metodologia da educadora cooperante tem uma intencionalidade educativa específica, de acordo com as suas ideologias como também com o contexto educativo, as crianças. Pretendendo uma fusão de metodologias com a pedagogia do trabalho de projeto, com modelo curricular High Scope, baseada no Construtivismo, orientada para a Educação para a Diversidade, afirmação de acordo com o projeto curricular de grupo elaborado pela educadora.

Para esta profissional a principal preocupação é proporcionar e desenvolver a formação individual de cada criança, estimulando o desenvolvimento global salvaguardando as características individuais das mesmas, através de uma aprendizagem ativa. Todo o momento de aprendizagem servirá para exercitar a atenção, o raciocínio e a linguagem, exigindo às crianças uma participação reflexiva possibilitando o diálogo entre elas.

As atividades na sua grande maioria eram propostas para o grande grupo, podendo depois serem exploradas e aprofundadas pelas crianças mais velhas. Ou seja, a educadora sugeria atividades de grande grupo e de seguida individualmente, a pares e/ou em pequenos grupos para estes realizarem. Esta estratégia de trabalho faz com que as crianças conheçam várias formas de organização de grupo, conseguindo trabalhar com diferentes personalidades. O trabalho em grupo gera vários problemas, conduzindo à interação entre pares, obrigando as crianças a saberem gerir os problemas.

A educadora cooperante dá oportunidade às crianças de mostrarem os seus trabalhos aos colegas das restantes salas tendo como objetivo elevar a autoestima e criar relações com toda a comunidade educativa. Tornou-se evidente, ao longo dos dias, a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral,

valorizando-os da mesma forma. Ao longo do dia prevalece o diálogo entre os diferentes intervenientes, com a partilha dos acontecimentos vividos.

4.2. As minhas práticas

4.2.1. Os meus objetivos

Durante os três meses de estágio que realizei em Educação Pré-Escolar, fui idealizando objetivos, conforme as etapas que ia transpondo. É importante traçar alguns dos objetivos neste percurso, para que tenhamos noção do que queremos produzir e o trabalho que queremos desenvolver com as crianças em questão.

Numa fase inicial tinha como objetivo fazer uma observação rigorosa das práticas da educadora cooperante, dos projetos educativos criados, tanto do projeto curricular de agrupamento como também o do grupo. Tinha como foco principal as crianças, proporcionada através da interação com elas, tentando averiguar qual o meio socioeconómico em que estavam inseridas, como se sentiam no JI, quais as suas necessidades, gostos e motivações.

Numa fase seguinte do estágio tinha como objetivo intervir pontualmente ao longo dos dias, de forma a interagir com as crianças, a integrar-me no meio educativo e a criar laços com a comunidade educativa. Pretendia com as intervenções fomentar a cooperação e a partilha entre o grupo, desenvolver a capacidade de raciocínio, tornando-os indivíduos autónomos e criativos nos seus pensamentos e nas suas ações diárias. As capacidades cognitivas eram adquiridas de forma autónoma com a orientação da educadora e das estagiárias, com o objetivo de serem eles a criar os seus projetos e a mencionarem o que gostavam de desenvolver.

Na fase da implementação a minha meta era conseguir implementar a metodologia de trabalho de projeto. Este objetivo foi atingido ao longo do tempo com dificuldades e ajustes, começando por ambientar as crianças a esta nova dinâmica, verificando se seria possível executá-la. A ambientação foi sendo feita através de vários pequenos projetos que as crianças projetavam desenvolver. Consegui finalizar o estágio com a concretização do grande objetivo que nos tinha sido proposto, a execução de um projeto de uma dimensão considerável com as

crianças. Conseguindo ainda, com que o projeto tivesse surgido por parte das crianças, de acordo com as suas necessidades e intenções. Porém, tomei consciência no final do estágio fui exigindo dia após dia, cada vez mais das minhas capacidades como profissional, fazendo de mim uma profissional mais competente sendo capaz de idealizar projetos, mas principalmente saber ouvir as crianças que me acompanhavam, percebendo que todo o caminho feito tem apenas um objetivo: formar e educar as crianças para as suas realidades vividas.

4.2.2. Práticas desenvolvidas

O estágio tem como objetivo principal proporcionar um crescimento profissional e social alusivo ao mestrado em causa, sendo que ao longo do tempo, a/o estagiária/o vai ultrapassando barreiras e obstáculos que vão aparecendo ao longo do seu percurso. O estágio contempla várias fases, sendo a primeira fase de observação. Observação por parte da estagiária relativamente às rotinas diárias da instituição, às necessidades/dificuldades e potencialidades das crianças, bem como às práticas da educadora cooperante de forma a compreender que metodologia utiliza e como se relaciona com as crianças e ainda as rotinas criadas. Fase fundamental antes de qualquer intervenção. Sustento a minha opinião de acordo com as OCEPE, que referem que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender...as suas necessidades” (ME, 1997, p. 25), e que a observação constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (idem). Durante esta fase fui sempre questionando a educadora acerca das práticas e decisões que tomava em alguns momentos particulares do dia, bem como questionar as crianças acerca de como se sentiam e como viviam o dia a dia no JI. Todavia, esta observação foi sempre participativa e interventiva, participativa nas brincadeiras com as crianças, e interventiva na gestão do dia com a educadora.

Numa fase seguinte foi-nos proposto o uso da pedagogia de trabalho de projeto, sendo que a sua vertente teórica vai ao encontro da minha pedagogia, de que

as descobertas têm que partir das crianças e que estas têm que ter um papel participativo nas suas aprendizagens. Um dos princípios da metodologia é “falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas” (ME, 1998, p. 125), ou seja, que tem que existir uma situação-problema e que esta deve ser criada pelo grupo, fazendo com que estejam motivados para um novo conhecimento e, de forma a “alargar os interesses e saberes da criança e fomentar a sua curiosidade” (ibidem).

Na fase seguinte, as crianças foram orientadas para três miniprojectos, surgindo assim a fase do planear com a participação das crianças, que como referem as OCEPE, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p. 26).

O primeiro projeto foi intitulado “O milho”. Este foi o projeto impulsionador para a aplicação da metodologia de trabalho de projeto. Este foi estimulado pelas estagiárias, ou seja, foi lançada às crianças a curiosidade sobre o tema que gostaríamos de abordar, o milho. Contudo, este projeto ia ao encontro das descobertas que as crianças estavam a fazer na altura, plantar, semear e cultivar.

O projeto foi iniciado através da distribuição de pipocas na hora do lanche da manhã. Foi formulada a questão se sabiam de onde vinham as pipocas, de como eram feitas e com o quê. Algumas das crianças já sabiam a resposta, porém outros não sabiam surgindo assim novas questões. A informação foi sendo registada numa teia de conceitos, sobre o que já sabiam acerca do milho, tendo sido acrescentada à teia o que queriam descobrir, o que ainda não sabiam e como é que iriam pesquisar as informações. Todo este trabalho inicial foi feito em grande grupo na manta, sendo que “é ao nível das interações no grupo que a criança aprende e aceitar a opinião dos outros” (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994, p. 111).

Num momento seguinte, as crianças foram divididas, em pequenos grupos, por temas de interesse para as pesquisas. O registo ia sendo feito através de desenhos ou através de pequenas palavras e/ou frases. Todas as pesquisas foram auxiliadas pelas estagiárias e pela educadora cooperante, isto porque, de acordo com a faixa etária das crianças, estas ainda não sabiam ler e tinham dificuldades em selecionar a informação mais importante e fundamental para o trabalho. Posteriormente às

pesquisas foi realizado um placar em tamanho grande com todas as informações pesquisadas acerca do tema, ficando exposto na sala de atividades (cf. Apêndice 2).

Desde logo, foram surgindo dificuldades ao longo do processo do projeto. Na fase inicial a dificuldade prendeu-se como a forma de organizar os grupos de trabalho: se por grandes grupos, pequenos grupos ou mesmo individualmente, verificando que dependeria das atividades em causa e do que as crianças gostariam de criar. Outra das dificuldades foi relativamente à falta de motivação que por vezes surgia nas crianças, considerando que este facto deveu-se a não estarem habituados a trabalhar desse modo, dificultando a nossa orientação, individualizada, a cada um. Nesta fase inicial, caso as crianças se sentissem desmotivadas da atividade proposta e quisessem fazer outra tarefa, nós enquanto orientadoras não tínhamos planificado e pensado em outras atividades possíveis. Conclui, que não estava a saber ouvir as crianças e as suas vontades. Porém, o balanço final do projeto foi positivo conseguindo desfazer as dificuldades mencionadas anteriormente, em que estas foram sendo combatidas com leituras fundamentadas e ainda com a ajuda da educadora.

O segundo projeto surge após a visita de estudo, em que as crianças exibiram um grande interesse em descobrir a importância das joaninhas, como é que era o seu corpo, entre outras curiosidades. Devido a isso, consideramos pertinente realizar então um novo projeto. O processo inicial deste projeto decorreu da mesma forma que o anterior, recolha de informação e registado na teia inicial. Desde logo as crianças foram divididas em pequenos grupos de trabalho, com orientação dos adultos.

Finalizadas as pesquisas foi proposto às crianças que fizessem a apresentação dos registos elaborados. Para uma melhor organização na participação, foi eleito um porta-voz para cada grupo. Após as apresentações foi lida a estória da “Joaninha Resmungona” de Eric Carle, tendo como objetivo treinar o ouvido e a interpretação da estória ouvida. No final do dia, voltou a ser feito o balanço/avaliação do dia e consecutivamente foram visualizados os vídeos com as apresentações das crianças ao grande grupo. No último dia do projeto, as crianças referiram que queriam fazer um placar idêntico ao do projeto anterior, e assim sendo, foi posto em prática o desejo das mesmas (cf. Apêndice 3).

A área das expressões era pouco explorada no dia a dia das crianças, sendo pertinente essa exploração. Toda a atividade foi acompanhada com uma música de fundo com sons da natureza. Iniciou-se o relaxamento, de seguida a imitação de animais aleatórios, depois de insetos e por fim o imitar as joaninhas (de acordo com a sua deslocação, os sons e estrutura). No final, interligando com a matemática, teriam que andar pelo espaço, e ao bater das palmas, juntar três joaninhas, depois sete joaninhas e assim sucessivamente. Posteriormente à atividade foi feito o balanço do dia, em grande grupo na manta, havendo partilha de opiniões e novas ideias para os dias seguintes (cf. Apêndice 4).

O terceiro projeto teve como ponto de partida um livro sobre a mãe, visto que a temática da semana era o dia da mãe. Considerando que este tema era explorado sempre da mesma maneira, queríamos fazer algo com que as crianças se identificassem. Assim sendo, foram feitas as prendas propostas pela educadora, mas seguidamente, por sugestão de uma criança, foi construído um alfinete de peito.

Os diálogos sobre o livro lido eram constantes, surgindo várias interrogações de como seria e de como agiria a mãe do livro ao saber o que se passava na sala de atividades. Assim sendo, as crianças foram reunidas em grande grupo na manta e com o desenrolar da conversa foram sendo feitas comparações entre a mãe do livro e a mãe de cada um. Posteriormente, criaram um desenho de como era a mãe de cada um e do que ela gostava de fazer.

No último dia do projeto, as crianças visualizaram um vídeo do *Youtube* “A invenção do amor”, seguindo-se a elaboração de um placar com todos os desenhos. Depois foi construída uma mãe robot com materiais recicláveis, com o intuito de afixar na entrada do Jardim de Infância. Em pequenos grupos construíram as diferentes partes do corpo da mãe robot. No final articularam-se todos os membros. (cf. Apêndice 5).

Ao longo desta fase foram assim realizados três projetos pedagógicos, permitindo “integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (ME, 1998, p. 99).

Na fase de implementação, nasceu um novo projeto. Projeto muito ambicioso, o qual poderia durar um ano letivo. O projeto, denominado por “Reis e Rainhas de

Portugal”, foi proposto pelas educadoras. Todavia, foram originadas estratégias para que o projeto fosse ao encontro dos interesses das crianças. Uma das estratégias foi o aproveitamento da informação acerca da visita de estudo que o JI fez ao Portugal dos Pequenitos, pedindo às crianças para partilharem o que tinham apreciado mais e se queriam descobrir mais sobre o que viram na visita. Desde logo, mostraram-se interessadas no tema e este principiou de acordo com as ideias aventadas. Iam afirmando o que queriam conceber, surgindo novas ideias de trabalho, sendo estas aproveitadas (cf. Apêndice 6). O balanço do projeto foi muito positivo, dando vários frutos interessantes, como por exemplo: verificámos que no final as crianças já sabiam trabalhar em grupo; que existiu aquisição dos conhecimentos abordados; e ainda que através da implementação da MTP as crianças tornaram-se mais autónomas.

Considereei que o tempo foi curto para o projeto em si. Porém, senti que as crianças desenvolveram novas aprendizagens e que foi dado o tempo necessário para ficarem adquiridas devido ao facto de as crianças terem exposto o seu trabalho de pesquisa, acompanhado da repetição da informação ao longo do tempo. Certifiquei esta informação, na construção da teia final, através da conversa informal tida com elas.

O meu papel ao longo deste estágio foi orientar, estimular, ouvir, questionar, pensar na melhor forma de as crianças aprenderem, fazendo-as pensar sobre todas as questões mencionadas anteriormente, estimulando as suas aprendizagens por meio da brincadeira, brincadeiras manipulativas, motoras, dramáticas e jogos – quando dizem que “a brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” concordando com Spodek e Saracho (1998, p. 215).

SECÇÃO B – *O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

CAPÍTULO V – *O OLHAR EM RELAÇÃO À ESCOLA BÁSICA INTEGRADA*

5.1. Caracterização do meio

A Escola Básica Integrada, onde iniciei o meu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, localiza-se geograficamente numa vila centenária, cuja fundação se perde no tempo, que se situa na margem esquerda do rio Mondego, a meio caminho entre Coimbra e Montemor-o-Velho.

A maior parte da população trabalha na indústria e serviços. No entanto, a agricultura continua a ter um grande peso na economia da região, nomeadamente o cultivo de milho e arroz. É uma vila rural e parte da sua população, na sua maioria reformados, cultiva os alimentos nos seus quintais e cria animais que utiliza, fundamentalmente, na sua alimentação.

5.2. Organização do espaço e do tempo na instituição

Ao nível organizacional o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é bem mais específico do que na educação pré-escolar.

O tempo é um dos recursos mais importantes que o professor tem que saber gerir, como refere Arends (1995, p. 79) “ não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral”. O tempo pode ser entendido como um recurso crítico, ou seja um recurso de grande importância para a aprendizagem dos alunos, em conformidade com outros. De acordo com a legislação em vigor, o 1.º CEB organiza-se da seguinte forma relativamente à distribuição dos tempos letivos: oito horas de português, sete de matemática, três de estudo meio e expressões, duas de apoio ao estudo e uma hora de cidadania, sendo universal a todo o país, estando estes horários definidos de acordo com o Despacho nº 19575/2006. O horário diário das turmas do 1.ºCEB daquela escola era das nove horas até as dezasseis horas, tendo dois dias na semana a sair as dezassete horas e trinta minutos, devido à Atividade de Enriquecimento Curricular (cf. Anexo 2).

O espaço e a sua organização têm que ser obrigatoriamente flexível, visto que este “influencia quer os padrões de comunicação, quer as relações de poder entre

professores e alunos”, em que estas relações “podem afetar o grau em que os alunos tomam o controlo dos conteúdos nas suas próprias mãos e tornam a sua aprendizagem independente” (idem).

A Escola Básica Integrada é construída por um edifício único com salas de aula, tendo apenas um ginnodesportivo num edifício separado. A sala de aula da turma B é a sala 13 e encontra-se no segundo piso do edifício e tem cerca de sete metros quadrados. No seu interior, está recheada por dois quadros brancos, uma bancada de experiências utilizada como arrumação, dois armários também de arrumação de material, um cabide para os casacos, uma secretária, vinte e seis mesas e vinte e nove cadeiras. Dispõe ainda de um projetor, um computador e uma impressora além do material de desgaste.

De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 127), “o espaço interior deve ser planejado de forma a permitir a flexibilidade dos programas educacionais”. Deste modo, a organização desta sala de aula foi variando de acordo com as necessidades e intenções da professora e também da reação comportamental dos próprios alunos. Numa fase inicial os alunos estavam distribuídos em forma de U, mais tarde o grupo do 2.º ano ficou do lado esquerdo da sala e os alunos do 1.º ano do lado direito, ou seja, existia separação dos dois anos de escolaridade de forma a direcionar mais facilmente o ensino (cf. Apêndice 7). Depois destas primeiras disposições, a organização das carteiras dos alunos sofreram novas mudanças, até à última que observámos. Consistia em ter os seis alunos do 1.º ano na fila da frente, junto ao quadro e nas restantes filas os alunos do 2.º ano. Este tipo de formação enquadra-se na disposição da sala por filas ou colunas, sendo esta “mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção (...) durante a exposição de um tema, ou durante o trabalho independente no lugar” (Arends, 1995, p. 94).

É importante referir que as alterações decorrentes ao longo do ano letivo foram sendo feitas devido ao mau comportamento da turma, como por exemplo, para evitar tantas conversas paralelas, para alguns alunos com dificuldades de visão ficarem mais próximos do quadro e ainda na tentativa de formar pares, uns com mais facilidades de aprendizagem ao pé de outros com mais dificuldades, proporcionando um espírito de interajuda na sala de aula e simultaneamente, para criar um ambiente

mais propício para as aprendizagens e o relacionamento entre os dois anos de escolaridade (cf. Apêndice 8).

5.3. Recursos humanos e materiais

A Escola Básica Integrada contempla vertentes desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB. O 1.º CEB é composto por 108 alunos divididos por cinco turmas. Dada a heterogeneidade de alunos e o número máximo de alunos por turma, existem duas turmas mistas, cada uma com dois anos de escolaridade.

Grande parte destas crianças vive na vila ou na periferia e são provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio alto.

O corpo docente de 1.º CEB é composto por seis professores titulares e um professor de Educação Especial. Os professores contam ainda com a ajuda de uma secretária, um psicólogo, vários assistentes operacionais, os técnicos de AEC e ainda a comunidade educativa em geral.

A EBI foi construída em 2002, tendo sido inaugurada nesse mesmo ano e nela foram integrados os alunos de duas escolas básicas das redondezas. Atualmente, reúne uma população escolar desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

A escola tem dois pisos e um grande espaço exterior. No 1.º piso do edifício escolar localiza-se: o refeitório, a secretaria, a reprografia e o bar dos alunos. Ainda no mesmo piso, a sala de professores, duas salas da coordenação e uma sala de reuniões, duas arrecadações (onde se pode encontrar diverso material didático) e casas de banho para adultos e para crianças. No 2.º piso existe: o auditório, a biblioteca, a sala de informática, cinco salas de aula do 1.º CEB, sala de pessoal não docente, três salas de educação pré-escolar, e outras salas utilizadas pelo 2.º e 3.º Ciclos e ainda casas de banho para crianças.

Na área exterior ao edifício principal da escola observa-se um campo de jogos, espaços de lazer, balneários e a portaria. Tem ainda um pavilhão gimnodesportivo com uma sala de ginástica, um campo multidesportos, bancadas, uma sala de reuniões, uma arrecadação e balneários.

5.4. Interação com as famílias

O processo educativo tem outros intervenientes que enriquecem as aulas. Além dos professores de Atividades Enriquecimento Curricular que lecionam Inglês, Expressões Artísticas - Música e Atividade Física-Motora, e numa perspetiva de articulação pedagógica, a professora conta também com a colaboração de outros professores da escola do 2.º e 3.º ciclo e encarregados de educação que fazem pequenas intervenções na sala de aula, e ainda alunos da escola, sejam da educação pré-escolar ou de outros ciclos, que fazem apresentações e dinamizam algumas atividades lúdico-educativas.

Esta coordenação entre os diversos agentes educativos visa dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos, existindo uma linha orientadora comum proporcionando a interdisciplinaridade. Segundo, Palmede (1979) citado por Pombo, Guimarães, e Levy, (1993, p. 10), a interdisciplinaridade entende-se por “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”.

A família, mais concretamente os pais dos alunos, são um dos elementos fundamentais na educação dos mesmos, sendo que “quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças podem ir além da sala de aula, e a aprendizagem na escola e em casa podem complementar mutuamente” (Spodek & Saracho, 1998, p. 167). Desta forma, o rendimento dos alunos é influenciado pelo ambiente familiar em que estão inseridos, em que os pais “podem ajudar a motiva e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino” (Bosker, et al., 1999, p. 27). Porém, para isso os “pais precisam de saber como «falar a linguagem da escola», para que possam prestar apoio à aprendizagem dos seus filhos e ajudá-los a desenvolver elevadas expectativas positivas partilhadas e a paixão pela aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 24).

O nível socioeconómico das famílias não é regular, mas verifica-se que parte do grupo de alunos provém de famílias de nível médio e médio-alto. Verifica-se também uma diversidade ao nível das habilitações académicas dos encarregados de educação e das suas ocupações profissionais.

CAPÍTULO VI – *O OLHAR EM RELAÇÃO AO GRUPO TURMA*

6.1. Rotinas da sala

É fundamental existir um equilíbrio na organização do tempo, criando rotinas no quotidiano dos alunos. As rotinas proporcionam a aquisição de hábitos e a aprendizagem de conceitos alusivos ao tempo na gestão do dia. As principais rotinas que as turmas do 1.º CEB tinham, iam ao encontro com os horários de entrada e saída, bem como os intervalos, sendo que estes não mudavam ao longo do tempo. Desta forma, tendo todos o mesmo horário possibilitou a partilha e convívio entre eles.

Uma das rotinas que tem que ser incutida aos alunos é o cumprimento das regras na sala de aula. O papel do professor centra-se na elaboração escrita ou não das mesmas regras com o grupo de alunos no início do ano. Assim sendo, “nas salas de aula, assim como na maior parte dos contextos em que integram grupos de pessoas, uma larga percentagem de problemas potenciais e de perturbações pode ser prevenida através da planificação antecipada de regras e de procedimentos” (Arends, 1995, p. 191).

Relativamente às restantes rotinas diárias da turma, centravam-se em momentos específicos do dia ou da semana. Por exemplo, todas as segundas-feiras na primeira hora da manhã, a rotina era falarem dos acontecimentos do fim de semana, proporcionando assim um diálogo de turma e para desenvolver o léxico dos alunos. Outra das rotinas semanais era a escrita da data no quadro e o preenchimento de um placar (colocar etiquetas de como estava o tempo, de qual era o dia, o mês e o ano em que estavam e ainda o dia de semana), que os ajudava na identificação temporal em que se encontravam. Uma outra rotina semanal era o preenchimento das “bolas” do comportamento, feita no final do dia. Consistia numa autoavaliação e reflexão dos alunos relativamente ao seu comportamento dentro e fora da sala de aula ao longo do dia e ainda era usada como estratégia para a professora ter o registo do comportamento de cada aluno.

Mais tarde, já connosco em estágio, empregamos uma nova rotina aos alunos. Todas as terças-feiras, das treze e cinquenta minutos até as catorze e cinquenta minutos, trabalhávamos os projetos, ou seja era utilizada a metodologia de trabalho

de projeto¹ nesta hora do dia, de forma à criação dos projetos que desejassem, que mais tarde irei referir.

6.2. Características do grupo

O grupo é constituído na sua globalidade por vinte e quatro alunos. Seis alunos são do 1.º ano de escolaridade e dezoito alunos são do 2.º de escolaridade, criando estes uma personalidade distinta. Luft (1970) citado por Arends (1995, p. 109) descreve o grupo turma “(...) como um sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas”, em que cada uma “(...) é tão única como uma impressão digital”.

O grupo do 1.º ano de escolaridade é composto por seis alunos, dois rapazes e quatro raparigas. Duas crianças entraram precocemente no 1.º ano de escolaridade, tendo entrado apenas com cinco anos, revelando alguma imaturidade face ao grupo em situações do quotidiano. É de realçar que um par de alunos, um menino e uma menina, são irmãos gémeos.

O grupo do 2.º ano de escolaridade é composto por oito raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. O grupo vem junto do 1.º ano de escolaridade, não existindo qualquer retenção até ao momento presenciado.

Três dos alunos são acompanhados por um professor de apoio, tendo em conta que revelam dificuldades na aprendizagem. Para estes alunos no final do 1.º Período foi elaborado o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual de acordo com o Despacho normativo nº 24-A/2012.

Os vinte e quatro alunos provêm da Vila ou das localidades vizinhas, não existindo nenhum que exceda os quinze minutos de transporte. A escola tem parceria com a Santa Casa da Misericórdia e a Cruz Vermelha, assegurando assim o transporte dos alunos.

¹ É a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final validando socialmente todo o trabalho” (Guedes, 2011, p. 5).

No início do estágio, não observámos nenhum caso particular de rejeição entre os alunos da turma, existindo uma boa relação entre todos; contudo a integração dos seis alunos do 1.º ano de escolaridade causou um descontentamento por parte dos encarregados de educação no início do ano letivo. Esta tensão gerada acabou por se refletir no comportamento de alguns alunos. Ao longo do estágio, tanto a professora cooperante como nós implementámos diferentes estratégias, com momentos de partilha e gestão de conflitos com o objetivo de diminuir este tipo de comportamentos em sala de aula, levando à extinção do problema. Podemos afirmar que neste momento, não existem divisões entre os anos de escolaridade, visto que os alunos se comportam como “uma turma”.

Ao nível da aprendizagem, ritmo de trabalho, capacidade de atenção e comportamento em sala de aula, verificámos que existiam algumas lacunas que tentámos corrigir ao longo do estágio. Relativamente à Língua Portuguesa revelam dificuldades na leitura e interpretação, na ortografia e na oralidade. Nos conteúdos matemáticos, têm elevadas dificuldades no cálculo mental, na numeração e na resolução de situações problemáticas.

Constatámos que existiam diversos ritmos de aprendizagem exigindo um maior acompanhamento por parte do professor titular, tendo a professora feito uma boa gestão da turma.

CAPÍTULO VII – *O OLHAR EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS*

“O ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade, de modos tão complexos (...)”
(Arends, 1995, p. 1)

7.1. Práticas da professora cooperante

A professora cooperante é docente há mais de vinte anos, sendo possível observar numa primeira oportunidade que a paixão pela profissão é o que a move todos os dias. Os anos de prática, sustentada por diversas formações fazem com que a sua prática docente seja bem-sucedida, conseguindo envolver os alunos e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem com níveis de implicação elevados.

A professora não acompanhou o grupo desde o 1.º de ano de escolaridade, tendo integrado a Escola Básica Integrada no presente ano letivo.

Ao observar a sua prática não conseguimos encontrar nenhuma metodologia privilegiada, sendo que segundo a mesma “a metodologia a utilizar passará pela proposta aos alunos de tarefas de aprendizagem diversificadas e relacionadas com a vida real, pela utilização de materiais manipulativos, pelo envolvimento na planificação e desenvolvimento de projetos destinados a resolver situações problemáticas, pelo recurso a trabalho de grupo, pesquisas, visitas de estudo, entrevistas, concursos, jornadas de atividades desportivas e pelo envolvimento escola/comunidade. Privilegiar-se-ão espaços de reflexão em que os alunos tenham uma participação ativa e autónoma e em que definam regras, valores e atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres, numa perspetiva de cultura de corresponsabilização. Haverá sempre a preocupação da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares bem como com as AEC”².

A professora traz consigo um elevado leque de materiais didáticos, utilizando-os, como complemento aos manuais adotados pela escola, que usa ocasionalmente, considerando que os mesmos são pobres a nível curricular; usa com regularidade o computador e projetor presentes na sala de aula, dando introdução às novas tecnologias.

O trabalho realizado em sala de aula é predominantemente trabalho individual ou em grande grupo. No entanto, a professora utiliza diversas estratégias de desenvolvimento da aprendizagem que estimulam e desafiam os alunos a

² As afirmações que estão transcritas entre aspas foram ditas pela professora cooperante numa conversa informal com os estagiários acerca da sua metodologia.

desenvolver diferentes competências. Proporciona ainda diversas visitas à biblioteca escolar de forma a enriquecer a educação literária dos alunos.

O uso de reforços positivos é frequente, valorizando os sucessos dos alunos oferecendo-lhes autoestima. A colocação de desafios é regular, estimulando os alunos a querer saber e querer fazer mais.

A comunicação é a forma mais importante de interrelação visto que é a através dela que se desenrola grande parte do processo educativo e que aprendizagem evolui, existindo em todos os momentos da aula, seja como comunicação no sentido formativo, seja como comunicação disciplinar. A escrita acompanha frequentemente a comunicação oral. A professora valoriza a escrita como meio importante de aprendizagem salientando a importância da visualização das palavras.

Todos os momentos da aula são momentos de avaliação. Este termo, geralmente “refere-se a um largo leque de informações recolhidas e sintetizadas pelos professores acerca dos seus alunos” (Arends, 1995, p. 229). Estas informações podem ser recolhidas de maneira informal “tais como observações e trocas verbais” (idem) e de modo formal “como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos” (idem). Esta informação era recolhida pela professora cooperante através da observação direta e indireta, pela participação em trabalhos de grupo e em atividades na sala de aula, trabalhos de pesquisa/investigação e intervenções orais. No entanto, existem momentos específicos onde os alunos são formalmente avaliados; inicialmente foi feita uma avaliação formativa em que “são feitas antes ou durante a instrução e pretendem informar os professores acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação” (idem). Posteriormente, a avaliação sumativa “traduzem-se em esforços para utilizar a informação sobre os alunos ... após um conjunto de atividades de instrução ter ocorrido”. A avaliação sumativa é vulgarmente chamada de fichas de avaliação e estas são realizadas trimestralmente ao nível do agrupamento e têm como objetivos averiguar o nível de aprendizagem de cada um.

7.2. As minhas práticas

7.2.1. Os meus objetivos

Durante os três meses de estágio que realizei no 1.º Ciclo do Ensino Básico – de 14 de outubro a 15 de janeiro - tive em conta diversos objetivos, conforme as etapas que fui ultrapassando. É fundamental delinear objetivos para o estágio, de forma a ter consciência da prática enquanto professora, desenvolver estratégias que queremos utilizar, conhecer os alunos, entre outros objetivos que vão sendo traçados ao longo do tempo.

O estágio do 1.º CEB passa pelas mesmas fases que na educação pré-escolar. Centra-se inicialmente numa fase de observação ativa – duas semanas - e participativa da nossa parte. É necessário valorizar e analisar as práticas educativas da professora cooperante, dos projetos educativos que estavam destinados para o decorrer do ano letivo. Observei ainda o grupo turma a todos os níveis, desde cognitivo, emocional, social e afetivo, de forma a conhecer as suas realidades, facilitando mais tarde a interação com os mesmos. Nesta fase o “professor pode reduzir o risco das interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos” (Ferreira & Santos, 1994, p. 66).

Na fase seguinte a intervenção era o foco principal, ou seja, lecionar momentos específicos do dia, de acordo com uma temática ou ocasião. Esta fase teve como intuito a criação de laços com a comunidade educativa, desde os alunos, outros docentes do 1.º CEB e, não menos importante, com os encarregados de educação. Foi a partir desta fase que se iniciou a planificação das aulas, que foram elaboradas sempre em grupo (estagiários), tendo como objetivo ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos conteúdos que teriam que ser abordado, sendo que “os processos de planificação (...) podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores e ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (Arends, R., 1995, p. 46).

Seguidamente, as aulas lecionadas deixaram de ser de forma pontual, passando a ser de forma contínua, sendo que começamos por lecionar apenas as manhãs para o 2.º ano, continuamente o dia completo e finalmente, o dia completo para os dois anos de escolaridade. Ao longo destas etapas, os objetivos foram

diferenciados de acordo com as vivências do momento e as temáticas. Contudo, o objetivo fulcral nas diferentes etapas era a aprendizagem³ dos alunos e o seu desenvolvimento, bem como desenvolver as minhas próprias aprendizagens, evoluindo assim ao nível da prática educativa.

7.2.2. Práticas desenvolvidas

Não foi a primeira vez que estagiei no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já tendo tido contacto com este ensino na licenciatura em Educação Básica. A faixa etária a que se destina este ensino, bem como a sua envolvimento, desde logo fascinou-me. Com o continuar do meu percurso académico, fui tendo cada vez mais certeza que este era o percurso que queria para a minha vida profissional. Porém, de todas as intervenções, nunca tinha dado asas para vivenciar e aproveitar este ciclo da melhor forma.

Vivências, é a melhor palavra, que pode descrever o presente estágio, isto porque, foi através da mesma que desenvolvi novas aprendizagens, crescendo profissionalmente. Contudo, antes de mais, vou explicar os processos, as dificuldades e capacidades que patentei com este estágio.

“É fundamental para o professor conhecer bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. XV). Antes da prática pedagógica iniciar, sentia-me receosa e ansiosa com o que iria vivenciar, não sabendo que realidade de contexto educativo iria observar e nela intervir, como também qual a empatia que se iria estabelecer entre mim e a professora cooperante. A integração à turma resultou da melhor maneira. É uma turma dinâmica, estruturada, heterogénea – dois anos de escolaridade diferentes, 1.º e 2.º - tornando-se desafiante para um professor titular e/ou estagiário.

A observação foi o elemento fulcral para a integração. Através desta fui constatando que a turma estava dividida, ou seja, cada ano de escolaridade vivia por si, não existindo uma ligação e partilha com alunos do 1.º ano, batalha que teria que ser travada por nós. O 2.º ano apresentava lacunas nas aprendizagens adquiridas,

³ De acordo com Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel (2001, p. 23), intitula-se por aprendizagem “o período durante o qual uma pessoa aprende um novo saber pra si e o processo pelo qual este novo saber se adquire”.

sendo necessário colmatá-la de imediato. Um dos focos de observação recaia na gestão da turma, visto que esta é constituída com dois anos de escolaridade, sendo estes tão próximos ao nível etário. Conclui, nesta fase inicial do estágio, que a gestão de uma turma não se torna fácil, isto porque cabe ao professor saber gerir as individualidades dos alunos. Em conformidade com Dunkin e Biddle (1974) citado por Arends, R. (1995, p. 186) “a gestão da sala de aula...constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva; e se o professor não consegue resolver os problemas nesta esfera, podemos pôr de lado o resto do ensino”. Tendo consciência das dificuldades que a gestão apresenta, estas foram encaradas como algo a ser ultrapassado, transformando-se em vontade e saber mais, retirando aprendizagens desse facto. Dito isto, Wag (1967) segundo Estrela e Estrela (1997, p. 48) determina que “a ansiedade é um factor perturbador do comportamento do estagiário e que as dificuldades ligadas ao controle da turma são a causa principal de manifestações ansiógenas”.

Desde o início a professora titular foi-nos proporcionando desafios, de forma a estimular o nosso crescimento prático. Um dos primeiros desafios foi colocado na segunda semana, sugerido que planificássemos uma atividade para os alunos. Sendo que as planificações, de acordo com (Arends, R., 1995, p. 46) “conduz à compreensão e aceitação partilhas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos”. Esta atividade tinha como finalidade a nossa integração, bem como para a consciencialização dos alunos em relação ao papel que iríamos exercer naquele tempo (orientadores das aprendizagens). Como refere Arends (1995, p. 491) “as primeiras atividades de aprendizagem devem ser selecionadas, de modo a assegurar uma motivação elevada a um elevado grau de sucesso do aluno”. Assim sendo, a estratégia utilizada foi o jogo simbólico, isto porque este oferece momentos lúdicos, assim como a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos. A professora cooperante afirmou que seria uma mais-valia esta estratégia visto que era o primeiro ano que estava com a turma (cf. Apêndice 9).

Na semana seguinte foi propiciada a hipótese lecionar as aulas de forma autónoma, todavia com o apoio constante dos restantes estagiários, harmonizando as intervenções entre os três, diminuindo o nervosismo, beneficiando as ações educativas. Contudo, foi-nos apontado o facto de termos que ser mais seletivos ao

barulho causado pela turma durante as atividades. Nesta fase não tinha capacidade de tolerância ao barulho, considerando que tendo a turma em silêncio seria mais vantajoso, erro cometido devido à falta de experiência. No decorrer dos dias, fui-me apercebendo que as conversas paralelas não eram prejudiciais para um bom funcionamento das atividades, tornando-me mais tolerante e compreensiva. Segundo Arends, R. (1995, p. 96) “é importante para os alunos falar uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos a ajudar-se entre si em tarefas importantes da sala de aula”.

A professora salientou ainda, o cuidado a ter na introdução novos temas, ou seja, conteúdos que os alunos não dominam. Esta chamada de atenção foi devido à utilização de dois materiais didáticos em simultâneo – o multibásico e o ábaco (cf. Apêndice 10). A utilização diversa de materiais, com estratégias pedagógicas diferentes para introduzir um tema pode criar confusão aos alunos. Verifiquei com este acontecimento que o primeiro contacto que os alunos têm com os materiais e com os conteúdos faz com que estes se tornem mais fáceis ou difíceis para eles. Desta forma, se forem bem introduzidos, os alunos mostram-se motivados para aprender mais, contudo o professor tem a obrigação de tornar clara a explicação, se isso não acontecer os alunos perdem o interesse e a motivação.

Após as intervenções a três, passamos para as individuais. Nesta fase, o nervosismo e insegurança foram mais notórios, pois a gestão da turma cabia apenas a mim. Todavia, foram das melhores sensações que vivenciei em estágio. Percebi, mais tarde que me sentia mais segura sendo apenas eu a lecionar o bloco, visto que “moldava” a turma de acordo com as minhas estratégias, bem como os alunos não terem ao mesmo tempo estratégias e métodos diversificados de acordo com cada estagiário. Porém, nesta semana foi-me apontado pela professora cooperante que estaria a individualizar demasiado alguns alunos, causando barulho impróprio devido a estes não sentirem a presença da professora (cf. Apêndice 11).

Verifiquei também que o meu tom de voz não era equilibrado, tendo em conta que quando pedia silêncio à turma com um tom de voz mais elevado este não era constante. Assim sendo, a colocação da voz teve que ser trabalhada em ambiente fora da sala de aula, através de exercício simples em casa, de forma a ser combatida e a criar melhor conforto para mim.

A partir da segunda semana do mês de novembro, a professora cooperante considerou pertinente lecionarmos um dia completo com o 2.º ano de escolaridade. Seria um novo desafio, contudo senti-me curiosa para saber como seria estar com uma turma o dia todo, com todos os altos e baixos que um dia exige. Os dias a lecionar foram sorteados no início, sendo que depois tinham uma continuidade, ou seja, quem desse a aula numa semana à segunda-feira, na semana seguinte ficaria com a terça-feira e assim sucessivamente.

A minha primeira intervenção coincidiu com o dia da celebração do magusto na escola, causando receio, exigindo improvisos em tempo real (cf. Apêndice 12). É de reforçar que a qualidade de um professor passa também pelos improvisos que tem que fazer ao longo do dia. A imprevisibilidade é uma das características que moldam o comportamento dos alunos bem como dos professores. Doyle (1986) citado por Arends (1995, p. 111) refere que a imprevisibilidade são “os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados”. O imprevisto, como estava a espera, acabou por surgir, contudo este obstáculo foi contornado sem a intervenção dos meus colegas e da professora cooperante, tendo sido evidenciado pela professora no final do dia como um ponto positivo, mostrando-se orgulhosa desse feito. No final do dia, sentia-me cansada mas realizada, visto ter combatido todas as minhas apreensões iniciais, tendo feito uma boa gestão da turma durante o dia. Como afirmam Lopes e Silva (2010, p. XV) o professor “flexível pensa imediatamente numa apresentação alternativa que capte o interesse dos alunos”.

Na semana seguinte, foram lecionados dois conceitos novos de matemática, os pictogramas e os gráficos de barras, existindo um momento, em que a professora cooperante referenciou que deveria ter reagido de outra forma. Estes deveriam ter sido lecionados em contextos diferentes, inicialmente um e consolidado e só numa fase posterior introduzir o segundo, provocando confusão inicial aos alunos. Com esta observação, refleti que os temas quando são introduzidos têm que ser um de cada vez, dando tempo aos alunos para consolidar a matéria. Numa fase posterior, planearia esta aula de forma diferente, dando os conteúdos em momentos distintos. Porém, no dia seguinte, como verificação do que ficou retido acerca dos conteúdos, foi questionado aos alunos sobre as diferentes características dos gráficos e alguns conseguiram responder com sucesso. Com esta constatação, pude analisar que nem

todos os alunos têm capacidade de abstração na introdução de dois temas novos ao mesmo tempo, porém existem outros que não conseguem o que tem que se ter em consideração.

Posteriormente, a professora fez uma chamada de atenção devido ao apoio visual nos colegas, mencionando que assim não existia total autonomia na sala de aula da minha parte. Após a constatação da professora, tentei perceber o porquê de recorrer a esse apoio, capacitando-me que não conseguia abstrair das conversas existentes por parte da professora e dos restantes estagiários, ficando hesitante se estaria a fazer ou a dizer alguma coisa de errado aos alunos. Este facto devia-se também, à cumplicidade existente entre nós, estagiários, recorrendo ao apoio nos momentos de insegurança. Todavia, existiu uma oportunidade de estar sozinha com os alunos na sala e aí senti-me muito mais segura, tendo a oportunidade de ter a turma “só minha”, responsabilidade que me deu segurança. Esta atitude da professora demonstrou a confiança que tem em nós, em que tomamos consciência do ótimo trabalho que estávamos a concretizar.

As duas semanas seguintes, foram de trabalho cooperativo, sendo que esta aprendizagem “é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogéneos se ajudam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns” (Lopes & Silva, 2010, p. 144). Os agentes envolvidos nesta aprendizagem foram os estagiários, a professora cooperante, os alunos e a restante comunidade educativa. A estratégia utilizada foi os ateliers com os alunos em grupos e ainda a dramatização de uma peça de teatro. Esta estratégia propicia aprendizagens de forma dinâmica para todos os intervenientes, partindo do lúdico para o ensino, que cada vez mais é valorizado no 1.º CEB (cf. Apêndice 13).

Nas últimas intervenções, lecionamos o dia completo para todo o grupo turma, ou seja para os 1.º e 2.º anos, existindo a preocupação de direcionar o ensino para três casos particulares de alunos com Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual – PAPI. Esta foi uma proposta recebida com maior receio devido à complexidade das funções a exercer. Para termos consciência da realidade de um professor titular, esta era uma etapa pelo qual teríamos que passar e que nos ajudaria e crescer como profissionais. Mais uma vez distribuímos os dias através de sorteio, ficando com o

último, o que me deixou mais insegura e nervosa. Apesar disso, tinha a vantagem de poder observar as aulas dos meus colegas e ouvia as críticas construtivas da professora, não podendo depois cometer as mesmas falhas.

Posteriormente à aula, foi referenciado que é necessário um afastamento do quadro, para verificar o que foi escrito e se não existe erros, afastamento inexistente ao longo do dia. Outra das chamadas de atenção foi devido ao facto de que quando as informações são escritas no quadro tem que estar completas, pois quando não acontece, provoca confusão e agitação na turma. Na autorreflexão constatei que não existiu esquecimento de nenhum dos anos de escolaridade, e a este facto deveu-se a estar sempre em alerta ao que os alunos estavam a realizar ao longo do dia, não proporcionando tempos mortos.

Visto só termos estado um dia com toda a turma, na última intervenção, voltamos a estar com todos, isto porque consideramos que apenas um dia não era suficiente para poder fazer uma reflexão acerca da nossa experiência. A reflexão semanal foi muito positiva, sendo que a professora evidenciou que estaríamos aptos para acompanhar uma turma ao longo do ano letivo.

Estas duas semanas foram estimulantes e enriquecedoras para nós enquanto futuros profissionais. À partida sabemos, que a realidade que nos espera será diferente da que vivemos, isto é, todos os alunos são diferentes uns dos outros e porque também poderemos ter apenas um ano de escolaridade, como os quatro anos juntos e a gestão seria completamente diferente. Ser um profissional eficaz leva o seu tempo e necessita de uma grande experiência e vontade de compreender a sociedade que está a sua volta.

A ideia com que parti para este estágio, era que o ensino estava direccionado para a capacidade de raciocínio, com vista a criar seres humanos mais intelectuais, faltando depois, o que era valorizado no meu tempo de escola, as vivências e as partilhas diárias com os colegas e professores, contudo esta ideia foi posta de parte. Ao longo deste estágio, fomos tentando incorporar a partilha e as vivências de cada um. Concluí ainda, que o professor de hoje em dia tem que ser um gestor, não só da sua turma, como também gestor de toda a comunidade educativa envolvente, encarregados de educação, colegas de profissão e outros intervenientes, sendo que por vezes esta tarefa mais complexa do que o ambiente sala de aula.

Todas estas experiências académicas foram impulsionadoras de novas aprendizagens. A minha intervenção educativa tornou-se mais coesa e científica, verificando que este é o meu ideal de profissão. O mais gratificante desta profissão é observar e interferir com o crescimento físico, mental, cognitivo, emocional e social dos alunos, sentindo-me realizada profissionalmente.

Apreendi com as falhas que fui cometendo ao longo do estágio, porém verifiquei que ao nível científico e pedagógico nada me foi indicado, porém foi mencionado falhas ao nível da experiência. Terminar um estágio apenas com estas críticas nesta fase é muito positivo dando-me credibilidade e confiança para a vida futura.

PARTE II – *EXPERIÊNCIAS-CHAVE*

**Capítulo VIII - *ORGANIZAÇÃO DO GRUPO
DE CRIANÇAS – GRUPOS HOMOGÊNEOS
E HETEROGÊNEOS.***

“A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

A aprendizagem é um processo complexo, sendo que cada criança tem o seu ritmo e método de desenvolver as suas competências. Como é referido por Perrenoud (s/d), citado por Barros (2003, p.3), “diferenciar o ensino permite a cada um aprender ao seu ritmo, com os métodos que melhor se adequam ao seu caso pessoal”. É necessário, na construção dos grupos de crianças no JI, ter em atenção os ritmos de cada uma. Outra das preocupações centra-se na formação dos grupos – heterogéneos e homogéneos em referência à idade. Em Portugal, cada vez mais os grupos de crianças são formados de forma heterogénea. Nas zonas rurais de Portugal geralmente encontram-se grupos heterogéneos e nas zonas suburbanas, deparamo-nos com ambas as situações, devendo-se ao facto de cada vez mais existirem menos crianças nestas zonas, originando-se grupos heterogéneos em termos etários. Nas Instituições Particulares de Solidariedade Social existe maior tendência na organização dos grupos de forma homogénea.

Contrabalançando os grupos heterogéneos, os grupos homogéneos consistem na formação dos grupos pelas respetivas salas de acordo com a mesma faixa etária. Este tipo de organização “contribui para que a aprendizagem decorra em circuito fechado” (Pato, 1995, p. 27), não existindo oportunidade para novas experiências. Uma das desvantagens que considero que esta organização demonstra é que, ao contrário dos grupos heterogéneos, não existe partilha de saberes das diferentes idades. Ou seja, o facto de as crianças terem todas a mesma faixa etária não lhes dá possibilidade de prosperar em novas aprendizagens com crianças mais velhas no mesmo contexto. Recorrendo a um exemplo prático, se o grupo ao nível cognitivo for distinto, não haverá confronto com o não saber, mas caso se verifique o contrário, as crianças não poderão aprender com as crianças mais velhas. Caso existisse, proporcionava-se a interajuda, que como refere Pato (1995, p. 27) “nos grupos com dificuldades, não há quem ajude, quem motive, que recorde a informação necessária para a atividade nem que puxe pelo desenvolvimento de capacidades ou ritmos”.

Contudo, este tipo de organização, não tem contemplado apenas aspetos negativos, salientando que pedagogicamente, por vezes, é necessário e aconselhável dividir os grupos de forma homogénea, mesmo sendo heterogéneos. Isto para que as crianças com a mesma faixa etária possam ter um acompanhamento individualizado fortalecendo competências específicas adequadas à sua idade. Outro aspeto positivo está relacionado com as experiências vividas, como por exemplo, na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando o grupo é homogéneo, as crianças partilham os mesmos receios, angústias, excitação relacionado com esse facto externo. Ou seja, quando temos crianças com a mesma faixa etária existe uma partilha de acontecimentos pelo qual estão a passar, sendo que num grupo heterogéneo já não é tão evidente.

Existem várias metodologias educativas que defendem tanto os grupos heterogéneos, como os grupos homogéneos, ressaltando os seus princípios e finalidades. O Movimento da Escola Moderna, por exemplo, “preconiza a heterogeneidade etária como um dos seus princípios pedagógicos fundamentais” (Barros, 2003,p.4). Todavia, o modelo curricular Reggio Emilia “opta por uma distribuição homogénea das crianças pelas respetivas salas de atividades” (idem), salvaguardando que apesar da organização ser feita de forma homogénea as crianças são únicas, não havendo nenhuma igual. Assim sendo, este modelo evidencia que tem em consideração estas diferenciações. Um terceiro modelo, High Scope, “concilia as duas opções” (idem) organizacionais.

Com isto, a reflexão que faço é que a organização do grupo pode ser diversificada conforme a metodologia utilizada, bem como as estratégias que são utilizadas pela educadora. Deste modo, é fulcral expor as características da heterogeneidade, visto que foi a organização com a qual me deparei no local de estágio. Os grupos heterogéneos “ integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permite uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1995, p. 27). Toda esta dinâmica vai ao encontro da faixa etária, visto que as experiências vividas com três anos não são as mesmas que com cinco anos.

Contudo, existem contrapartidas nesta forma de organização, devido à existência de várias idades na mesma sala, pode originar se não existir uma boa gestão do grupo, falta de resposta adequada às necessidades das crianças, fazendo com que proporcione um “gerador de bloqueios na ação e no desenvolvimento psicológico e intelectual” (Pato, 1995, p. 27), isto porque, se a resposta não for dada da melhor forma, a criança intelectualmente, não terá um bom desempenho, e assim a sua autoestima baixará, afetando o seu estado psicológico.

Porém, esta dinâmica tem as suas mais-valias: o facto de existirem diferentes idades leva a que muitas das vezes os mais velhos sentiam responsabilidade pelos mais novos, possibilitando a troca e partilha de saberes e ainda aprendizagens mútuas para benefício comum. A linguagem é um dos casos que ajuda a compreender a partilha. Isto é, o código de linguagem de uma criança não é igual ao do adulto, existindo “uma lógica de raciocínio e códigos de linguagem, próprios de cada fase etária, que facilitam a comunicação entre os alunos e privilegiam relativamente a interferência dos adultos” (idem). Assim sendo, a criança mais velha tem o papel fundamental, de intermediário facilitando a comunicação do adulto com os mais novos.

De acordo com as OCEPE, a heterogeneidade pode ser importante e poderá favorecer todo o grupo, contudo tem que existir um ótimo trabalho de gestão por parte do educador, apoiando “ (...) o trabalho entre pares, em pequenos grupos que permita esse conforto” (ME, 1997, p. 35) nas crianças. Este trabalho mais individualizado, como referi anteriormente, torna-se benéfico para as aprendizagens e para as vivências das crianças com a mesma idade.

À chegada ao JI deparei-me com um grupo heterogéneo, sendo que o grupo tinha crianças desde os três anos até aos seis inclusive. Nas observações iniciais, foram observadas as crianças, a educadora e o contexto educativo, apurando que o grupo não estava habituado a trabalhar de forma autónoma, revelando dificuldades em trabalhar em grandes grupos, em pequenos grupos e em pares. Barros (2003, p.41) refere que “interação entre pares, facilita o confronto de diferentes opiniões, a descentração, o desenvolvimento de uma descentração autónoma, as trocas reais de pensamento, favorecendo assim, a educação do espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva”.

Após a observação, consideramos, eu e a minha colega, pertinente desenvolver com as crianças o trabalho autónomo e o trabalho em grupo, tirando vantagem do grupo ser heterogéneo. Para isso, foi utilizada a metodologia do trabalho de projeto, em que as crianças partem à descoberta do que lhes faz sentido e o que desejam descobrir. Porém, deparamo-nos com alguns obstáculos devido à heterogeneidade do grupo. Devido a isso, considerei pertinente analisar esta temática como uma das minhas experiências-chave, tentando apreender qual a melhor forma de organização e a que se adequa a cada grupo de crianças. Concluindo que em alguns momentos é vantajoso a heterogeneidade de idades, todavia, no decorrer do dia, existem momentos em que os grupos devem ser divididos de forma homogénea.

A motivação para a realização desta experiência centrou-se nos indicadores de envolvimento das crianças, como a concentração, a persistência, a precisão, a mobilidade de energia, a satisfação, a expressão facial e as suas posturas, possibilitando conceber uma avaliação sobre qual a melhor estratégia metodológica que deve ser empregue neste grupo de crianças, como também ver as vantagens e desvantagens das organizações.

Pato (1995, p. 28) afirma que “a verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo e, particularmente, pela necessidade de clarificar ideias, desmontar raciocínios, tirar dúvidas ou ajudar o colega com dificuldade de aprendizagem, é, por si só, um contributo muito enriquecedor”. Assim sendo, as conclusões que retiro desta experiência foram díspares. Confirmando que houve um maior desenvolvimento das competências sociais e o respeito pelo outro, aumento do espírito de entreajuda e de solidariedade entre as crianças e ainda constatado o sentido de responsabilidade dos mais velhos em relação aos mais novos. Esta organização – heterogénea - facilita a adaptação das crianças mais pequenas às rotinas do grupo e também um maior desenvolvimento cognitivo e emocional por parte destes.

**Capítulo IX - *PROJETO IMPLEMENTADO
DURANTE DOIS MESES “REIS E RAINHAS
DE PORTUGAL”***

“O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 1993, p. 12).

O papel da educadora centra-se em dar resposta às necessidades das crianças que tem sob sua responsabilidade. Para isso, é necessário criar estratégias educativas, tendo como base uma pedagogia, isto é “o conjunto das práticas reflectivas para assegurar uma função educativa” (Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001, p. 377).

Desde muito cedo, foram colocadas em prática diversas pedagogias, modelos e perspectivas que tinham como objetivo auxiliar o trabalho do/a educador/a. Alguns dos exemplos conhecidos são: a perspectiva Construtivista, o modelo curricular High Scope, o modelo Reggio Emilia e/ou a Metodologia de Trabalho de Projeto. Tendo o/a educador/a conhecimento das diferentes metodologias cabe a esse/a optar pela pedagogia que melhor se adapta a si próprio, bem como à comunidade educativa, isto é, dar resposta ao grupo de crianças de acordo com a sua realidade.

Após reflexão e estudo dos mesmos, considerámos, eu e a minha colega de estágio, que a metodologia de trabalho de projeto, era a mais adequada para o grupo de crianças em questão. Esta metodologia é “ (...) assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citadas por ME, 2012, p. 10). Esta afirmação sustenta os meus objetivos e princípios como futura educadora, tendo como ponto de partida a participação ativa das crianças em todas as atividades, podendo e/ou devendo estas imaginar e idealizar projetos.

Com a utilização desta metodologia verificamos, nas crianças, um maior desenvolvimento intelectualmente tornando-as “autoras de si próprias” (Sarte citado por ME, 2012, p. 10). Assim sendo, as crianças tornam-se mais independentes e capazes de resolver problemas autonomamente, diminuindo o receio de enfrentar as adversidades.

Sabendo qual a metodologia a empregar carecíamos de um tópico pertinente, que fosse ao encontro do tema que a educadora nos tinha proposto, “Reis e Rainhas

de Portugal”. Idealizamos algumas propostas, contudo, queríamos dar a oportunidade às crianças de escolher o que gostariam de descobrir.

Posteriormente à visita de estudo ao Portugal dos Pequenitos, verificámos qual o interesse das crianças sobre a temática, tendo sido usado como estratégia o registo (escrito e gráfico) numa folha de papel sobre o que tinham gostado e o que gostariam de saber mais (cf. Apêndice 6 – Figura 34). As crianças, prontamente, revelaram interesse em partilhar as suas ideias. Após o registo, concluímos que os castelos, o vestuário que viram no museu de miniaturas e de como seria a vida dos reis e rainhas naquele tempo, ou seja a vida quotidiana, foram os temas que despertaram mais interesse nas crianças. Desde logo, estes tópicos iriam ser abordados e pesquisados por elas.

A MTP considera necessário um registo e uma apresentação dos trabalhos realizados podendo esta variar consoante o nível etário, como por exemplo: desenhos, cartazes, exposições e/ou textos (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994). A apresentação dos trabalhos ao grupo “deverá permitir um debate e uma crítica” (Ferreira & Santos, 1994, p. 54) entre as crianças. Desta forma, foi proporcionado às crianças a partilha dos trabalhos com os colegas. Com este momento de partilha, constatamos que o projeto “tinha pernas para andar”, e ainda que as crianças estavam envolvidas de modo a ter um projeto exequível.

Outro dos elementos fundamentais de registo são as teias de conhecimento. Estas resumem, numa fase inicial, o que se deseja pesquisar, e mais tarde registar as descobertas feitas pelas crianças, ou seja, as teias contêm todo o processo do projeto. Com a execução da teia inicial apercebemo-nos que do projeto iriam surgir miniprojectos (cf. Apêndice 6 – Figura 35).

O primeiro desafio que surgiu foi em grande grupo. Tinha como objetivo ajudar as crianças a compreender a organização temporal. Isto é, dispor de uma estratégia para que as crianças compreendessem que os reis e rainhas tinham vivido em séculos passados. A consciencialização foi despertada através da construção de um friso cronológico, sendo que para atingir este objetivo era necessário desenvolver atividades iniciais. Para isso, utilizamos uma fórmula, que consistia em associar e simbolizar a ponta de um dos dedos a um ano, um dedo inteiro a dez anos, a mão toda a cinquenta anos e as duas mãos juntas a cem anos, fazendo assim um século.

A fórmula foi utilizada, inicialmente, na marcação das presenças, em que as crianças pintavam a ponta do dedo e marcavam a sua presença de acordo com a idade que tinham, proporcionando a compreensão do simbolismo da ponta do dedo (cf. Apêndice 6 – Figura 36). A atividade seguinte tinha como objetivo perceberem o significado do dedo inteiro. Da mesma forma, durante as presenças, a educadora cooperante, as estagiárias, a assistente operacional e a professora de apoio educativo, marcaram a sua presença numa folha de papel A4. Esta estratégia foi usada durante um período de tempo limitado. Entendido o simbolismo, iniciou-se a construção do friso, tendo com objetivo dar a perceber às crianças que os reis e rainhas tinham existido há muito tempo atrás. Após o início da atividade, uma criança sugeriu que o friso podia ser utilizado para marcar outras datas importantes, como por exemplo, datas de nascimento (deles e de alguns reis), datas importantes para Portugal. Esta ideia foi tida em consideração e empregada. Assim sendo, o friso passou a ser um material didático em aberto (cf. Apêndice 6 – Figura 37).

Ao longo do tempo fomos nos apercebendo que o domínio da expressão dramática não era devidamente explorado, sendo que este domínio estimula a imaginação das crianças. Segundo as OCEPE (1997, p. 59) “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o/s outro/s que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, sendo que as dramatizações “mais complexas (...) implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis” (idem). Deste modo, foram realizadas duas atividades neste domínio, uma primeira consistia na utilização de um lenço em que as crianças teriam que lhe dar uma nova utilidade, deixando de ser lenço e passando a ser um objeto que se usava no tempo dos reis. Numa segunda atividade, intitulava-se de “Floresta”, as crianças com os olhos vendados, tinham que ultrapassar obstáculos para atingir o final da floresta.

Existiram ainda, porém mais tarde, novas dramatizações, mas desta vez, interligadas com a expressão musical, com o conhecimento do mundo e com a expressão físico-motora, através do jogo simbólico “Bichinho”⁴. Devido a este jogo ser tão apreciado e pedido pelas crianças, este foi adaptado ao projeto que estava em

⁴ Letra da música - olha o bichinho que está lá dentro, olha o bichinho que está lá dentro, deixa-o lá estar, está a dormir e a descansar, vem cá oh meu bichinho, vem descobrir o teu par.

evolução. Neste caso, a letra da música não seria a original, tendo as crianças, que construir rimas de acordo com os reis e rainhas. A negociação é outro dos elementos da MTP. Desta forma, para a realização da dramatização recorreremos a este elemento, tendo com intencionalidade mostrar às crianças a importância de chegar a um consenso, sendo que por vezes é necessário o recurso à votação.

Ainda no decorrer dessa semana, as crianças ouviram uma estória acerca do Rei D. Dinis e da Rainha Santa Isabel, isto porque seguidamente a uma conversa informal com o grande grupo, sobre a visita, foi mencionado este casal que viveu em Coimbra.

A integração da família era uma das nossas preocupações, pois a participação deles no projeto era fundamental. Esta foi a altura ideal para isso acontecer, visto que os pais, de uma criança, eram professores de história. Desta forma, as crianças depararam-se com uma nova questão-problema sobre o que eles iriam falar e apresentar, sabendo que “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari,1982 & Vasconcelos,1998 citado por ME, 2012, p. 14)”. Nesta situação a estratégia utilizada foi a reunião em grande grupo para a elaboração das questões a colocar aos pais.

A “Vida Quotidiana” foi o tema explorado pelas crianças ao longo desta semana, visto que se festejava o dia da família, as crianças quiseram confeccionar pão para oferecer aos pais (cf. Apêndice 6 – Figura 39), sendo revelada a importância do pão naquela altura. Desta forma, voltamos a utilizar as mesmas estratégias iniciais, elaboração da teia (cf. Apêndice 6 – Figura 38) – o que era necessário para a confeção do pão e posteriormente a sua confeção.

Na restante semana foi dada a oportunidade às crianças de escolherem qual o tópico que queriam abordar dentro da “Vida Quotidiana”. Nesta altura existiam vários espaços de trabalho na sala relacionados com o projeto. Num dos espaços estavam crianças a pintar pacotes de leite para a construção do castelo que iria ficar à entrada da sala (cf. Apêndice 6 – Figura 41); num outro espaço havia crianças a fazerem pesquisas; noutra, a fazerem o registo (escrito ou gráfico) da confeção do pão e ainda a utilização das restantes áreas da sala para brincadeiras livres. Ao longo do tempo as crianças foram revelando também interesse nas danças daquela época.

Assim, optamos por visualizar vídeos sobre a dança dando lugar à expressão motora. Com este visionamento aproveitamos para que as crianças fizessem o reconhecimento dos instrumentos musicais que se tocavam antigamente, tendo como objetivo, com esta atividade, que “a exploração das características dos sons pode passar, também por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos” (ME, 1997, p. 64).

A terceira semana de implementação do projeto foi alusiva aos “Castelos”. Mantiveram-se a pintar e a construir a muralha para a entrada da porta; construíram um castelo individual (iniciativa da educadora cooperante num dia que não estávamos presentes). A ida dos pais de uma criança à escola falar sobre este tópico, bem como a entrevista a estes, foi nesta semana, tendo toda a comunidade educativa participado (inclusive as outras salas). No final da semana foi feito o balanço geral do que tinham aprendido sobre os castelos e o que tinham ficado a saber mais com a ida dos pais convidados (cf. Apêndice 6 – Figura 43).

Na quarta semana de projeto, eu e a minha colega de estágio vestimo-nos de Rainha Santa Isabel e de Rei D. Dinis, respetivamente, sendo que estes levaram às crianças um convite para o baile que iria decorrer no último dia do ano letivo e ainda a música que estes teriam que dançar nesse dia. A visita suscitou várias interrogações, no sentido de esclarecer se seriam mesmos os Reis ou se eram as estagiárias disfarçadas. Posteriormente, questionámo-las se a maneira de vestir dos reis e rainhas eram iguais às duas pessoas que tinham ido no dia anterior, se a maneira de falar era igual e o que é que tinham trazido para a sala azul. Partindo deste pressuposto o tema seguinte foi o Vestuário. As crianças afirmaram desde logo que teria que ser feito o vestuário para o baile. As presenças marcaram-se com alguns passos de dança de forma a começar a elaborar a coreografia para o baile ao som da música dada pelos reis, seguindo-se o seu ensaio. As estratégias para este tópico foram as mesmas, descobrir o que já sabiam sobre o vestuário e o que queriam saber, seguidamente a elaboração da teia de conceitos de forma a perceber o que se ia explorar com o tópico. A construção do vestuário para o dia o baile, proporcionou às crianças uma maior realidade do papel que estariam a assumir.

Na última semana do projeto, terminou-se a grande teia (cf. Apêndice 6 – Figura 45) de todo o projeto com recorte e colagem de todos os trabalhos que elaboraram ao

longo das semanas, apelando “para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum” (ME, 1997, p. 64).

Conclui assim, que a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia benéfica para as crianças e para os adultos que estão envolvidos, dando a possibilidade às crianças de fortalecerem “comportamentos e atitudes como: aprender a observar, a reflectir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a seleccionar dados, a autonomizar-se, a resolver conflitos cognitivos e relacionais, a ser criativos, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e terminar tarefas” (Ferreira & Santos, 1994, p. 50). Com a implementação desta pedagogia, as crianças abarcam as vantagens das aprendizagens na sua história de vida.

**Capítulo X -TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR PARA O ENSINO DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: A
*METODOLOGIA DO TRABALHO DE
PROJETO NOS DOIS NÍVEIS DE ENSINO***

Antes de mais, é necessário clarificar o conceito de transição, que apesar de usufruir diversas interpretações pode ser definido como: mudanças de estatuto, profissão, papéis, alterações ao nível das relações, crenças culturais, exigindo adaptações de acordo com a transição e com a resiliência da pessoa em questão (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Uma transição de sucesso é um processo que ocorre ao longo de um determinado tempo, que exige a adaptação da pessoa ao novo meio em que está inserido.

Desta forma, devemos observar as transições de duas perspetivas: a das crianças/alunos e a da educadora/professora. Isto porque, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, exige de nós a capacidade de adaptação. Saber ajudar as crianças na adaptação de um nível de ensino para o outro, mas também de nos adaptarmos à realidade educativa em que estamos.

Na perspetiva das crianças, existe sempre “alguma ansiedade que as famílias enfrentam a entrada dos filhos no jardim-de-infância e, mais tarde, o seu ingresso na escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p. 74). Um dos primeiros contatos que as crianças têm com a sociedade é através do Jardim de Infância, cabendo aos pais/encarregados de educação optar pela frequência ou não destas instituições, sendo que estas não tem cariz obrigatório. Sabendo que “a infância que precede a idade da escola corresponde a um período da vida em que se podem/devem lançar as bases do edifício que é o processo de escolarização, mas, paradoxalmente, é também um período em que ainda não se é escolarizável” (Libório, 2010 p.15). Já numa fase seguinte, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é de escolaridade obrigatória, tendo este como principal função a instrução dos alunos.

Apesar de serem dois níveis de ensino distintos, tanto ao nível das finalidades, objetivos, bem como princípios, exigem uma continuidade educativa, visto serem o prolongamento um do outro. O papel do educador e professor é fundamental para esta articulação curricular, cabendo-lhes uma gestão e cumplicidade, para facilitar a adaptação a uma nova experiência educativa.

Segundo, Serra (2004, p. 75), “a educação pré-escolar é uma preparação para o ciclo seguinte, esquecendo que este nível tem como objetivo primordial a educação e não o ensino”. Esta afirmação é primordial para compreender as diferenças que devem prevalecer entre estas duas realidades, sendo o princípio fundamental da

educação pré-escolar a aquisição de valores, desenvolve junto das competências pessoais, incutir regras básicas.

Enquanto que no 1.º CEB de acordo com Spodek e Saracho (1998, pp. 42-43) “(...) foi idealizada para oferecer instrução nas habilidades básicas; a leitura, a escrita e a aritmética eram o centro do aprendizado neste estágio, como continuam sendo até hoje”, tendo sido depois acrescentado ao currículo as expressões artísticas. Este é um sistema organizado com o objetivo de escolarização, tendo este que “se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p. 76). Desta forma, é necessário existir articulação entre estes dois ciclos distintos. A educação pré-escolar possibilita “um crescimento apoiado”, desde as “atividades lúdicas e criativas (...) até às aprendizagens mais sistematizadas no ensino básico” (idem).

Na perspetiva de educadora/professora, analisei um caso em concreto. Tinha como objetivo utilizar a mesma metodologia, a Metodologia de Trabalho de Projeto, nas duas realidades educativas, verificando a minha postura e quais as mudanças de estratégias usadas em cada realidade. Tendo consciência que esta metodologia “(...) implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência”. (Munari, 1982 & Vasconcelos, 1998 citado por ME, 2012, p. 18), e ainda que a educação pré-escolar tem uma maior liberdade na gestão do currículo, enquanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico já existem maiores barreiras e metas a serem cumpridas com limites de espaço de tempo.

De acordo com a experiência vivida tanto no II como no 1.º CEB pude constatar que esta abordagem torna-se fundamental para a aprendizagem das crianças, viabilizando, também ao profissional novas aprendizagens. Ajudando-nos enquanto profissionais a conhecer melhor as crianças, tendo conhecimento dos seus interesses e dificuldades, bem como de que forma gostariam de trabalhar diferentes temáticas, visualizando assim a sua capacidade crítica, resolução de problemas e ainda o discurso oral entre eles. Considerei pertinente este tema visto que durante o meu estágio, o ponto de partida para todas as atividades foram os projetos, sendo que estes de acordo com (ME, 2012, p. 21) “aprender a trabalhar por projectos deve, pois, contemplar esta capacidade de interpretar e abordar problemas, de contestar

interpretações, lendo o ambiente (numa verdadeira “prática etnografada”), procurando recursos locais, negociando significados”.

A sua vertente ideológica, como referi anteriormente, vai ao encontro de como eu contemplo a educação, e de como os projetos devem partir dos interesses e desejos das crianças, tendo estas assim um papel ativo/participativo nas suas descobertas, sois “falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas” (ME, 1998, p. 125), ou seja, a existência de uma situação-problema deve ser concebida pelo grupo, motivando-os para um novo conhecimento, de forma a “alargar os interesses e saberes da criança e fomentar a sua curiosidade” (ME, 1998, p. 102). Porém, foram surgindo interrogações e inquietações da minha parte sobre a especificidade da abordagem e também de como resolver alguns dos problemas do dia a dia das crianças de acordo com a mesma.

Devido à falta de contacto das crianças com esta abordagem, numa fase inicial, foi necessária a introdução das ideologias de forma cuidada e ponderada, tendo sempre em conta se a mesma se adaptava à realidade do contexto educativo em questão. Primariamente, as crianças sentiram-se pouco à vontade, mostrando receio em comunicar oralmente sobre as suas necessidades e interesses. Não sabiam trabalhar em grupo e muito menos fazer pesquisas de acordo com o tema específico. Todas estas dificuldades iriam ser colmatadas com esta pedagogia, sendo que, de acordo com Monteiro, Queirós e Moreira (1994, p. 111) “o facto de grande parte do trabalho se realizar em grupo desenvolve a capacidade de diálogo e de argumentação”. Deste modo, tornou-se uma experiência essencial em todo o estágio, tanto para mim enquanto profissional como também para as crianças, pois estas no final sentiram que fortaleceram as suas aprendizagens de acordo com as suas inquietações.

Outra das dificuldades da nossa parte, foi que não sabíamos como reagir à desmotivação das crianças com os temas a serem abordados, tendo sido colmatada com a possibilidade de escolha das atividades por parte das crianças e ainda dando-lhes oportunidade de abordar outros temas podendo fazer outro tipo de pesquisas. Na fase inicial, era realizada uma reunião em grande grupo, mas com o tempo, percebemos que a prevalência teria que ser trabalhos em pequenos grupos ou em pares, dividindo as crianças por áreas de interesse.

Na educação pré-escolar a implementação da metodologia de trabalho de projeto é mais facilitada, isto porque cabe ao educador conceber o seu próprio currículo, fazendo com que a sua gestão vá ao encontro das necessidades das crianças. Neste nível de ensino não existem metas impostas a serem seguidas, possibilitando às crianças projetos em torno da sua motivação. Logo, toda a dinâmica da abordagem é muito mais vantajosa nestas idades iniciais, em que esta “proporciona o desenvolvimento das capacidades de auto-afirmação e autonomia pessoal” (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994, p. 111). O educador tem o papel de orientador para a construção progressiva dos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta metodologia não é facilmente implementada nem colocada em aberto para ser utilizada, isto porque o ensino, cada vez mais, está direcionado para a capacidade de raciocínio de forma igual, ou seja, os alunos estão a ser “formatados” para atingirem metas no mesmo intervalo de tempo. Desde logo, sabia que iria ser um desafio conseguir dispôr de um momento específico para o trabalho de projeto, contudo este foi conseguido, mesmo tendo sido apenas uma hora por semana.

Na fase inicial os desafios e os obstáculos que surgiram por vezes foram diferenciados dos da educação pré-escolar, todavia existiram outros comuns, como por exemplo o não saber trabalhar em grupo. Este grupo/turma, tinha dois anos de escolaridade juntos o que não facilitou o trabalho de projeto, pois o grupo estava junto há muito pouco tempo notando-se a divisão dos alunos do 1.º ano com os do 2.º ano, ou seja não era um grupo coeso. Outro dos obstáculos encontrados foi o facto de estes não serem capazes de demonstrar os seus interesses e do que gostariam de abordar nesta hora de projeto. Para isto, foi feito um trabalho inicial de explicação da abordagem e das suas características, enquadrando-os e assim, numa fase posterior a realização dos projetos.

Nas duas realidades, pude constatar que existe pouco o hábito do trabalho centrando em problemas, que obriga a raciocinar e a levantar novas questões. Tanto na educação pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, notei melhorias consideráveis depois da sua implementação, as crianças e os alunos mostravam interesse em adquirir novos conhecimentos sobre as suas áreas de interesse. Reparei

que existiu uma grande evolução de índole comunicativa, tornando-os mais capazes e autónomos no seu discurso, orgulhando-se quando falavam das suas experiências ao longo dos projetos. Sentiam-se também “criadores” dos mesmos.

A minha visão em relação à educação pré-escolar sempre foi de acordo com esta pedagogia - MTP, todas as experiências vivenciadas de alguma forma iam ao encontro às minhas expectativas, deste modo considero que a introdução dos projetos fluiu de forma natural e espontânea. Já ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico a utilização desta abordagem era mais difícil de implementar devido à minha experiência vivenciada como aluna. Desta forma, não só foi importante para os alunos/crianças conhecer uma nova realidade como também para mim, sendo que esta pedagogia exige ao educador/professor um alargado conhecimento de todas as áreas científicas, tornando-o assim um ser abrangente e completo.

Capítulo XI - *TURMAS MISTAS: O PAPEL DO PROFESSOR*

A diversidade pedagógica é uma constante inquietação no processo de ensino-aprendizagem. Esta serve para orientar e facilitar a escolha dos professores de acordo com a comunidade educativa em que está inserido.

Ao longo do estágio, a pedagogia utilizada foi ao encontro da perspectiva construtivista, sendo que esta refere que “o aluno é o responsável final pelo seu próprio processo de aprendizagem” e que este “relaciona a nova informação com os conhecimentos prévios, os quais são essenciais para a construção do conhecimento” (Enciclopédia Geral da Educação, 2000, p. 279). O papel que o professor deve desempenhar ao longo do ano letivo é de “um orientador que guie a aprendizagem do aluno, tentando ao mesmo tempo que a construção do aluno se aproxime daquilo que se considera como conhecimento verdadeiro” (idem). Ou seja, esta perspetiva educativa, facilitaria a lecionação de turmas mistas (dois anos de escolaridade juntos), visto que concede ao aluno o direito e o dever de construir o seu próprio conhecimento, em que o professor apenas tem o papel de orientar as aprendizagens.

As turmas mistas, neste caso particular a junção de dois anos de escolaridade, 1.º e 2.º anos, faz com que o professor tenha uma flexibilidade na sua prática, verificando-se ao nível curricular. Sendo que “o professor assume, assim, entre outros, também o estatuto de profissional do currículo, isto é aquele que é capaz de interpretar o currículo formal dando-lhe sentido em função de cada situação real” (ME, 2002, p. 16). O currículo formal admite que “o poder de decisão para cada contexto de ensino (...) é limitado pelas circunstâncias únicas do contexto que é cada escola e a pela imprevisibilidade de cada situação de ensino e aprendizagem” (idem). Com esta afirmação é dada a liberdade ao professor, bem como à direção da escola a aplicabilidade do currículo formal. O principal objetivo é dar resposta ao contexto educativo em que é inserido. Como é referido por Sacristán e Gómez (1992) citados por Leite (2002, pp. 56-57) “é o ensino, e não a aprendizagem, o aspeto enfatizado, sendo o currículo concebido como um plano de instrução”. Assim sendo, cabe à escola “o papel de definir as necessidades da experiência humana e estruturar o ensino para que as crianças e jovens adquiram conhecimentos dentro desses domínios que os habilitem a desempenhar no futuro” (idem).

O professor que leciona dois anos de escolaridade juntos tem que ter um conhecimento prévio de todo o currículo para que, da melhor forma este seja

aplicado aos diferentes anos de escolaridade. Segundo Perrenoud (1995) citado por Leite (2002, p. 71), “a escola também é vida” sendo que esta reclama “ dos professores e do currículo a capacidade de contribuírem para a emancipação dos alunos”.

A flexibilidade que é exigida a estes professores em momentos específicos da sua carreira profissional, só com o passar do tempo e com a prática no “terreno” é que é desenvolvida e aplicada da melhor forma, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Para isso, é necessário no processo de formação dos professores incluir o currículo e a sua análise, tendo como primeira função “... de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar” (García, 1999, p. 77). Ou seja, no processo de formação é necessário preparar os futuros professores para todas as possibilidades que possam aparecer.

Contudo, é importante referenciar que nesta formação não deve só ser tida em conta as capacidades cognitivas, como também pessoais, isto é, segundo Edmunson (1990) citado por García (1999, p. 80) “a necessidade de formação de professores contribua para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino”.

As turmas mistas, desde cedo, são formadas no nosso país, o que proporciona uma consciencialização por parte dos professores. Porém, esta realidade nem sempre é ultrapassada da melhor forma, visto que é necessário ter um conhecimento direcionado do currículo e das metas que são necessárias atingir nos diferentes anos em simultâneo. Deste modo, o professor tem que ter uma capacidade reflexiva das suas práticas e dos seus conhecimentos e de como é como pessoa. Como referem Alarcão & al., (1996, p. 177) “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”. Estas capacidades unem a cognição e efetividade num próprio ser.

Desta forma, quando somos deparados com organizações e/ou metodologias das quais não estamos familiarizados, é necessário conceber uma pesquisa, bem como conhecer a realidade para adequarmos as nossas práticas. Tendo sempre em mente que temos “(...) de conhecer e compreender as perspetivas dos alunos para

desenvolverem ações educativas adequadas às suas características culturais e sociais e aos seus estilos cognitivos (...)” (Leite, 2002, p. 81).

As turmas mistas, como referenciei anteriormente, são uma realidade da qual estava consciente, contudo, a atuação em momentos práticos torna-se diferente do que vemos do lado de fora. É de salientar, que de acordo com William Schrankler (1976) citado por Spodek e Saracho (1998, p. 140) “ a turma de idades mistas representa uma micro-sociedade o que propicia uma comunidade intelectual mais rica para as crianças”. Lecionar os dois anos, sendo estes os dois primeiros anos de ensino, torna-se ainda mais complicado, visto que ao 1.º ano estão a ser incutidos ensinamentos básicos, como aprender a ler e a escrever, necessitando de uma atenção redobrada e num 2.º ano a “cimentação” das aprendizagens do ano anterior.

Este tipo de organização muitas das vezes é formado devido a redução de recursos humanos e materiais, mas também devido a cada vez mais, existirem menos crianças em Portugal. Este fator torna-se mais evidente nas zonas rurais do país, visto que o número de crianças na mesma idade não é suficiente para formar uma turma, sendo necessário agrupar anos de escolaridade. Como reforça Nuno Crato num comunicado ao Conselho Nacional de Educação “as turmas mistas no 1.º ciclo, nas quais há alunos de diversos anos de escolaridade por força da redução da natalidade”.

Para enfrentar este obstáculo, era necessário fazer uma observação ativa das práticas da professora cooperante, de forma a termos diretrizes suficientes para lecionar mais tarde os dois anos de escolaridade. Esta realidade para a professora, não era novidade, devido a que desde o início da sua carreira profissional já tinha tido por diversas vezes turmas mistas, o que nos ajudaria ainda mais. Porque é através da prática e da experiência que se forma um professor eficaz.

A posição que a professora ocupava era de orientadora das aprendizagens dos alunos, sendo que sempre que possível direcionava o ensino para os dois anos de escolaridade. A introdução dos temas muitas das vezes era para os dois anos e na fase seguinte dava autonomia a um ano para trabalhar com o outro. O trabalhar com estas turmas, de acordo com a minha experiência, leva a um tempo de espera e a uma liberdade de trabalho que por vezes noutros casos não se verifica, isto porque o grau de dificuldade das matérias nem sempre dá para ligar os dois anos.

Neste sentido, o professor tem que ter em conta os fatores externos, mas também tem que ter uma boa planificação por detrás. Esta planificação ajudará na organização do dia e na estruturação de como irá interligar os dois anos. Outra base que facilita a orientação dada pelo professor é “a articulação entre saberes” (Leite, 2002, p. 69), que é uma tomada de “consciência de que o saber é global e só faz sentido como instrumento de partida” (idem). Com isto, afirmo que muitas das vezes partíamos de um tema geral - como por exemplo, o magusto - para os dois anos de escolaridade e que depois individualizamos de acordo com a área de conteúdo que iria ser acordada.

Apenas tivemos a hipótese de lecionar os dois anos juntos em dois dias pontuais das nossas intervenções ao longo do estágio. Sentimos que era nosso dever ter esta experiência, visto que um dia mais tarde possa ser a nossa realidade. A nossa maior preocupação era que não existissem excessivos momentos de espera por parte dos alunos, e para isto não acontecer, questionávamos por diversas vezes os alunos sobre o trabalho que estavam a desenvolver e que quando terminassem nos chamassem para uma nova atividade. Tais como os outros dias, a planificação da aula foi a nossa base e o material que proporcionou o sucesso desses dias, visto que estas eram elaboradas de acordo com os temas inerentes e de acordo com os alunos. Após a planificação a gestão era feita momento a momento na sala de aula, tendo sempre em atenção todos os alunos.

Os obstáculos encontrados inicialmente foram arranjar um tema que fosse comum aos dois anos e depois adaptar e planificar de acordo com as metas para casa ano. No decorrer da aula, o mais difícil era fazer uma boa gestão do mesmo, não proporcionando aos alunos momentos “mortos”, não individualizar o ensino em demasia e ter em atenção quando estes estavam com dificuldades na realização de alguma das atividades.

Para evidenciar e dar a entender de como esta dinâmica ocorria, dou um exemplo em concreto de uma das minhas aulas lecionadas com os dois anos (cf. Apêndice 14). Com esta aula demonstro que a planificação é o elemento fundamental para ajudar na gestão da aula com os dois anos (cf. Apêndice 15).

Schankler descobriu “que havia uma relação positiva entre a convivência de várias faixas etárias em uma turma e fatores afetivos como a auto-estima das crianças

e uma atitude positiva em relação à escola” (Spodek & Saracho, 1998, p. 140). De acordo com as minhas vivências e com a visão dos alunos, foram analisadas as vantagens e desvantagens destas turmas mistas. No meu ver a vantagem mais evidente desta organização é a interajuda e a partilha de saberes entre os alunos, sendo que os mais velhos se sentem responsáveis pelas aprendizagens dos mais novos e ainda que existe “possibilidade de maior individualização” (idem), sendo este passa a ser “o facto crucial na estimulação da aprendizagem das crianças” (idem).

Como desvantagem o professor não pode orientar e direccionar apenas um ano, tendo sempre trabalho a dobrar. A opinião dos alunos (ver tabelas 21 e 22) vai muito ao encontro do que foi mencionado por mim, referem que com esta organização têm mais amigos e que se podem ajudar mutuamente; em relação as desvantagens é que assim a atenção da professora é dividida e por vezes se gera barulho que não é agradável para o trabalho autónomo.

Contudo, esta é uma das realidades vividas em Portugal e que cada vez mais se pode tornar mais evidente, cabendo ao professor tornar esta organização vantajosa para os alunos, utilizando estratégias, materiais e métodos mais adequados à situação inerente.

Capítulo XII - *UTILIZAÇÃO DE EBI PARA O 1.ºCEB*

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações (...)” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 71).

As Escolas Básicas Integradas, contrariamente ao que julgava, foi idealizada no ano letivo de 1990/1991. O “despacho conjunto nº19/SERE/SEAM/90 que contempla a criação das Escolas Básicas Integradas, ou seja uma escola de 1.º, 2.º e 3.º ciclos, incluindo, sempre que possível, Jardim de Infância” (Hespanha et al, 1993, p. 215), ou seja as EBI são utilizadas como promoção de uma cultura geral básica, tendo como princípio a junção de nove anos de ensino no mesmo edifício.

Segundo Hespanha et al (1994, p. 16), existem três formas diferentes de organização do espaço escolar, sendo que a EBI onde estagiei encontra-se na seguinte forma “ A EBI que inclui a totalidade dos alunos do 1.º ciclo no edifício”. A escola é vista como estrutura física, tendo apenas um edifício com diversas salas para a educação pré-escolar e para os três ciclos seguintes, não existindo uma separação dos mesmos, nem em ocasião de intervalo, tendo todos acesso ao mesmo espaço escolar.

Este despacho justifica, ainda, a criação desta nova tipologia de escola, referindo que é “ a) pela organização do ensino de acordo com a LBSE; b) por possibilitar uma melhor gestão dos recursos materiais; c) por ser espaço comum durante toda a escolaridade, possibilitador de uma mesma cultura escolar” (Hespanha et al, 1993, p. 215). Esta nova realidade de escola, visa combater algumas das lacunas existentes na educação básica, possibilitando melhores condições para os docentes, bem como para os alunos envolvidos.

Anteriormente a este novo modelo organizacional, existia uma enorme desarticulação entre os ciclos, principalmente entre o 1.º e o 2.º CEB, devido ao distanciamento entre eles. O distanciamento das escolas do 1.º ciclo proporcionava um isolamento por parte dos docentes, centrando-se estes apenas na sua escola e na sua realidade. Carvoeiro (1994, p. 40), afirma que “EBI enuncia um novo modelo organizacional de escola que permite suprimir a minguagem de articulação entre ciclos, esvair o isolamento profissional dos docentes através de uma lógica estruturante, integradora, onde pontifica a cooperação”.

Relativamente aos alunos “nesta vertente a EBI será o alento para a construção de um aluno novo numa perspetiva de desenvolvimento integral, considerando a natureza bio-psico-sócio-afectiva da criança” (idem), visa assim, a construção de um ser humano mais completo e integral, tendo como componentes principais as competências, atitudes e valores social, bem como a afirmação do aluno.

Mais recentemente, no despacho normativo nº13313/2003, referido que os “estabelecimentos de educação e ensino básico foram «obrigados», a associarem-se em «unidades» organizacionais designadas por Agrupamentos Verticais de Escola (agregando escolas com crianças dos 3 aos 15 anos sob uma única unidade de gestão)” (Castro & Costa, 2009, p. 1). Com a criação dos agrupamentos verticais, deixam de existir os horizontais, e assim a “gestão das escolas básicas passa pela organização dos estabelecimentos em rede piramidal” (Castro & Costa, 2009, p. 4).

De acordo com as mudanças legislativas, a escola onde estagiei já se encontra num agrupamento vertical, proporcionando algum desconforto e desconhecimento da minha parte relativamente à gestão e funcionamento da mesma. Segundo o despacho nº 13313/2003 referido que “privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excecionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo”.

Desenvolvi esta experiência-chave devido a ser uma realidade completamente nova para mim, apesar de agora, ter consciência que este modelo organizacional já existe desde 1990 e que tem sido experimentado ao longo dos anos letivos, criando novas valências e novas formas de combater as carências do ensino obrigatório. Considerei pertinente devido à minha experiência como aluna, isto é, este modelo transporta uma realidade com o qual não tive contacto.

Ao longo do estágio, foi constatando com esta realidade e percebendo quais as suas vantagens e desvantagens, tanto para os docentes do 1.º CEB como para os alunos que o frequentam. Esta constatação foi sendo feita através de observações dos comportamentos, bem como em conversas informais com as pessoas em questão. Foi

dada a hipótese aos alunos de exprimirem a sua opinião acerca da temática em questão. Este questionamento foi executado para ser utilizado como um acrescento ao meu trabalho, facilitando assim a compreensão dos mesmos acerca do tema, isto porque eles têm a sua própria visão da escola.

Após troca de ideias e levantamento de questões sobre a temática, os alunos do 1.º ano de escolaridade (seis) referiram que gostavam da escola integrada e que esta organização era melhor, justificando de diversas formas. A maioria mencionou que gostam de brincar com os mais velhos devido aos laços de amizade criados, contudo, que a professora não os deixava brincar com os alunos do 5.º ano de escolaridade até ao 9.º ano. E de salientar a resposta de duas alunas, que indicam que gostam da escola devido a terem primos, vizinhos e amigos mais velhos, esta vantagem enunciada facilitando a aproximação escola-casa e casa-escola. Foi ainda referido uma outra vantagem deste tipo de organização que passo a citar “porque assim podemos aprender aqui até ao 9.º ano” (aluno x, 6 anos). Assim sendo, com estas opiniões posso concluir que a vertente social e afetiva está implícita nas respostas dadas, sendo que para os alunos do 1.º ano o foco principal passa pela integração social que estabelecem com os colegas. O manter físico na mesma instituição, ou seja, o facto de não existir mudança de escola de ciclo para ciclo é reconfortante para eles, visto que as relações sociais já estão estabelecidas até determinada idade, sendo que com o passar do tempo a comunidade educativa torna-se “familiar”. Nesta troca de opiniões, os alunos não mencionaram nenhuma característica menos positiva acerca da escola que frequentam. A justificação que encontro para esta falta é o facto de não conhecerem outra realidade educativa, ou então, simplesmente, porque socialmente se sentem cómodos no contexto educativo.

A opinião dos alunos do 2.º ano de escolaridade é diversificada, alguns referem o mesmo que os alunos do 1.º ano, mencionando que gostam de brincar com os alunos da idade deles, mas também com os mais velhos. O espaço é outro fator exposto, sendo que os alunos valorizam o facto de este ser grande e espaçoso para as brincadeiras, e ainda que devido, que este é amplo podendo realizar mais atividades e diversificadas. Ainda de acordo com o espaço, é referido que a EBI tem mais-valias no número de salas, contemplando, por exemplo o bar e a biblioteca. Outra vantagem enunciada é o transporte para a escola, sendo referenciado que assim os pais não têm

que levar os filhos a diferentes escolas, quando estes andam nem ciclos diferentes. O último aspeto positivo referido foi que esta escola é melhor visto que os outros professores, quando eles passam de ano já os conhecem, evitando assim o constrangimento inicial na mudança da escola. Porém, estes evidenciaram dois aspetos negativos, sendo eles o facto de os mais velhos por vezes lhes baterem e não se conseguirem defender e o outro foi que os alunos mais velhos fazem muito barulho, quando estão nos intervalos, influenciando as aulas dos mais novos.

Assim sendo, é notório que os alunos do primeiro ano valorizam a parte emocional e os laços que criam com os outros, enquanto os do segundo ano, já conseguem ter uma visão mais alargada, verificando as diferenças do espaço de uma escola para outra, bem como alguns aspetos menos positivos de uma escola integrada.

Ao longo do estágio fui observando a escola, bem como as suas valências e lacunas. Com todas estas observações, pude constatar que para os alunos do 1.ºCEB existe uma maior adaptação precoce à “escola grande”; maior autonomia dos alunos; maior preocupação com asseio (alunos de meios sociais rurais mais carenciados) e melhor adaptação dos alunos à mudança de ciclo; utilização de uma biblioteca mais rica e de outras estruturas orgânicas que por vezes não se encontram nas escolas tradicionais do 1.º CEB. Enquanto às desvantagens encontradas foram que, por vezes, existe receio por parte dos alunos mais novos em relação aos mais velhos; maior restrição de espaço (no caso daquela escola em particular) e ainda existe intimidação por parte dos alunos mais velhos.

Relativamente às vantagens com que me deparei para os professores foram: que existe uma maior abertura entre os professores do 1.º e 2.ºCEB; maior articulação entre os ciclos; cooperação entre os docentes. A vantagem que considero fundamental e/ou mais importante é a possibilidade da existência de uma maior articulação entre os ciclos, principalmente entre o 1.º e 2.º ciclo, visto que, esta articulação é diminuída devido ao distanciamento, já mencionado anteriormente. Ao nível das desvantagens encontradas, foram escassas, sendo elas o facto de estes terem que fazer várias deslocações ao mega agrupamento para tratar de burocracias; perde-se o ambiente familiar que era criado nas antigas escolas e de nem sempre prevalecer a valência da articulação entre turmas do 1.ºCEB.

Capítulo XIII - *INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS*

“Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detetar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação.” (Graue & Walsh, 2003, p. 29).

As crianças são possuidoras da sua própria voz, sendo importante e fundamental dar-lhe um papel ativo no seu dia a dia. Esta investigação contém três palavras-chave: o poder, isto é dar o poder de decisão às crianças; conhecimento, pretendendo alargar os seus conhecimentos de acordo com as suas necessidades e participação, tendo um papel ativo nas estratégias utilizadas. Este estudo tinha como objetivo, ouvir as/os crianças/alunos tendo conhecimento do que estas/estes pensam e refletem sobre o JI e sobre a escola, tendo como finalidade, após a análise de dados, reformular as práticas.

13.1. Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação foi uma metodologia de cariz qualitativo. Bogdan e Biklen (1994); Yin, (1994); Denzin e Lincoln (2000) citados por Coelho (2004, p. 222), referem que esta se “caracteriza pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintos”.

O método utilizado nesta investigação seguiu alguns dos passos da *Grounded Theory* sendo que esta “permite o desenvolvimento da teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados da forma sistemática” (Coelho, 2004, p. 227). Esta teoria é constituída por três elementos básicos: conceitos que é a “unidade básica de análise, uma vez que é da conceptualização dos dados que a teoria é desenvolvida” (idem); categorias que são um “nível mais elevado de abstração” devendo estes serem emergentes (idem) e por fim as proposições que se centra na relação dos dois elementos anteriormente mencionados.

Este método não procura testar hipóteses, tentando assim dar respostas a problemas e situações específicas de forma a explicar o comportamento das crianças/alunos como só elas/os o entendem (Coelho,2004). Como refere Kinach (1995) citado por Coelho (2004, p. 228) “se enquadra numa tendência humanista para tentar ligar a ciência social de forma mais íntima com as crenças e preocupações dos participantes, de modo a gerar teorias que sirvam aos profissionais como orientação para os problemas na prática”.

13.2. População-alvo

A base da educação centra-se nas crianças e no meio em que estas se inserem. Assim sendo, estas têm que ter um papel ativo e participativo na planificação da prática educativa, de modo a poder ouvi-las, ponderando e dando importância ao que estas pensam e pretendem fazer no seu contexto educativo. Saber o que pensam ou o que gostariam de fazer nem sempre se torna fácil para o educador/professor que as orienta, para isso é necessário saber valorizar e ouvir as suas vozes.

A população-alvo desta investigação centrou-se nas crianças da educação pré-escolar e nos alunos do 1.ºCEB com as quais se desenvolveram os estágios. O grupo do pré-escolar tinha na sua globalidade dezoito crianças, optamos por fazer as entrevistas a todo o grupo, não tendo que existir, uma escolha aleatórias das crianças a entrevistar. Devido a isso, as crianças foram organizadas em grupos de duas e entrevistadas ao mesmo tempo pelas duas estagiárias, sendo que as entrevistas a pares de acordo com D’ Amato (1986), Baturka e Walsh (1991) citados por Graue e Walsh (2003, p. 141) referem que “esta estratégia muito eficazmente com crianças do pré-escolar, do primeiro ano e do segundo ano”. Sendo que estas “ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com um adulto” (idem). Salvaguardando a verdade no discurso que estão a ter e ainda a interajuda entre eles.

Relativamente aos alunos do 1.ºCEB, a turma na sua globalidade era formada por vinte e quatro alunos, sendo que seis eram do 1.º ano e dezoito do 2.º ano de escolaridade. Optei, novamente, por entrevistar todos os alunos dos dois anos de

escolaridade, pois ostendo com um maior número de dados ajudará a retirar melhores conclusões. À semelhança da entrevista das crianças da educação pré-escolar, os alunos do 1.ºCEB foram organizados em grupos de dois e de forma a ficarem os pares de acordo com o ano de escolaridade. Neste caso particular, a entrevista foi feita apenas por dois dos três estagiários devido à indisponibilidade de um.

Os pares foram escolhidos de forma ponderada e equilibrada, isto é, foram tidos em consideração os seguintes fatores: a capacidade de comunicação e o à vontade (ser ou não extrovertido). Tentando, quase sempre, agrupar as crianças de forma equilibrada, uma mais comunicativa com outra menos, de forma a estimular e a proporcionar um diálogo. O nosso objetivo geral nas duas situações de recolha de dados era proporcionar conforto e confiança às crianças, de forma a não se sentirem intimidadas e desconfortáveis em comunicar.

13.3. Instrumentos de recolha de dados (entrevista)

O instrumento de recolha foi a entrevista, tendo esta sido acompanhada com observações dos comportamentos e postura das crianças/alunos no recorrer da mesma, observações feita pelas estagiárias. É importante referir, segundo Graue e Walsh (2003, p. 139) que “o propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem”, sendo este o objetivo principal, saber o que pensam e o que sabem acerca do contexto educativo em que estão inseridas.

É de salientar que as entrevistas eram semiestruturadas, isto é “quando o entrevistador se apoia num guião com os tópicos básicos do tema a abordar, não o aplicando de forma rígida” (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994, p. 135), dando asas aos diálogos das crianças que daí possam surgir. O diálogo com os alunos do 1.º CEB teve maior saliência, visto que estes por vezes desenrolaram um diálogo entre eles, proporcionado ao facto de estarem em pares.

13.4. Procedimentos

Anteriormente à realização das entrevistas, foi elaborada uma carta para os pais/encarregados de educação de forma a autorizarem o seu educando e a estarem devidamente informados sobre qual seria o nosso objetivo com este trabalho. Seguidamente à autorização, foi transmitido às crianças/alunos qual o objetivo e intenções das entrevistas, bem como do tema subjacente a estas, fundamento esta ideia de acordo com Graue e Walsh (2003, p. 140) quando estes referem que “o primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz”. Este processo inicial é fundamental visto que a entrevista iria ser gravada para mais tarde ser analisada.

Relativamente às entrevistas propriamente ditas, na educação pré-escolar, estas foram realizadas numa sala ampla, que servia como sala de reunião das educadoras (cf. APÊNDICE 16). Optamos por esta sala para que não existisse nenhuma fonte de distração, ou seja para que não existisse interrupção devido a fatores externos. Deste modo, de alguma forma assegurávamo-nos de que as crianças estariam atentas e concentradas apenas nas entrevistas. No 1º CEB, foi utilizada a mesma estratégia, usamos uma sala que estava vazia naquele período de tempo, num sítio sereno para que fossem proporcionadas as mesmas condições mencionadas anteriormente (cf. APÊNDICE 17).

As entrevistas nos respetivos ambientes educativos foram gravadas num registo áudio, utilizando um telemóvel de um dos estagiários presentes, o que suscitou alguma curiosidade e estranheza por parte das crianças/alunos, não facilitando o diálogo nos momentos iniciais. A gravação das entrevistas deixou as/os crianças/alunos intimidados de alguma forma, como refere Graue e Walsh (2003, p. 144) “os gravadores afetam o que está a ser dito e o modo como está a ser dito”, contudo, “depois de se ter gerado empatia e as pessoas parecerem à vontade”, ainda se mantem alguma hesitação na conversa (idem).

Posteriormente à gravação áudio das entrevistas, estas foram transcritas integralmente para registo de dados e para uma análise dos mesmos. O tratamento de dados foi elaborado de acordo com o método *Grounded Theory* e a sua

contextualização no domínio da investigação qualitativa, visando fazer uma categorização das unidades de recolha.

13.5. Análise de dados

Seguidamente à recolha dos dados, o seu tratamento foi realizado através de categorizações consoante as respostas dadas pelas/os crianças/alunos. Esta análise dividiu-se por contextos educativos, isto é, numa primeira fase foram analisados as respostas das crianças da educação pré-escolar e seguidamente a análise das respostas dos alunos do 1.ºCEB. Foi feita ainda, uma análise comparativa dos dados, de forma a ver a sua concordância ou não das respostas dadas pelos mesmos.

Assim sendo, apresento inicialmente a representação gráfica – tabelas de acordo com as categorias elaboradas relativas à educação pré-escolar.

Categoria: A visão do jardim de infância	
Subcategoria: motivo da ida ao jardim de infância	
Propriedades:	“Porque eu gosto”.
	“Para aprender”.
	“Porque os meus amigos querem brincar comigo”.
	“Porque o meu pai vem-me trazer à escola”.

Tabela 1 - 1.ª Categoria_subcat: Motivo da ida ao JI

Relativamente à primeira categoria “A visão do jardim de infância” (tabela 1), foi deferida como subcategoria o motivo pelo qual as crianças frequentam o JI, é de realçar que a grande maioria considera que este contexto tem como finalidade “aprender” e seguidamente o gostar de lá estar. Apenas uma criança menciona que a sua ida é devida “porque o meu pai vem-me trazer à escola”.

Categoria: A visão do jardim de infância	
Subcategoria: Para que é necessário o JI?	
Propriedades:	Para fazer desenhos.
	Para fazer trabalhos.
	Para brincar.
	Aprender
	Não respondem

Tabela 2 – 1.ª Categoria_subcat: Para que é necessário o JI?

Ainda na categoria “A visão do jardim de infância”, na subcategoria “Para que é necessário o JI” (tabela 2), verifiquei que as crianças consideravam o JI necessário para a sua educação e quanto ao ser ou não uma mais-valia, as respostas dadas, na sua maioria foram afirmativas. Contudo, as opiniões acerca do porquê de ser necessária foram bastante diversificadas, não se evidenciando uma em concreto. Refletindo, após a análise, que o JI é necessário para brincar e aprender de uma forma global, estando estas conclusões de acordo com as práticas da educadora. As respostas das crianças são o reflexo do que se passa na sala onde estão inseridas.

As respostas obtidas levaram-me à organização de uma nova categoria acerca do “Dia a dia das crianças no jardim de infância” (tabela 3) e que permitiram compreender o que acontece e as tarefas que executam ao longo do dia.

Categoria: Dia a dia no jardim de infância	
Subcategoria: Acontecimentos diários no JI.	
Propriedades:	Brincadeiras.
	Trabalhos.
	Beber o leite.
	Fazem perguntas e conversam.
	Aparecem surpresas.
	“Coisas novas” (experiências).

Tabela 3 – 2.ª Categoria_subcat: Acontecimentos diários no JI.

Relativamente aos acontecimentos diários e/ou rotinas que as crianças (subcategoria: tabela 3) têm ao longo do dia existiu uma propriedade que teve maior destaque nas respostas dadas ao longo das entrevistas, que foram as brincadeiras, seguindo-se os trabalhos que realizavam. Ou seja, para estas crianças, na sua maioria o acontecimento mais marcante para elas são as brincadeiras, proporcionadas pela educadora dentro da sala.

Categoria: Dia a dia no jardim de infância	
Subcategoria: o que fazem durante o dia	
Propriedades:	Brincadeiras na rua.
	Beber o leite.
	Trabalhos.
	Desenhos.
	“Divertem-se”.

Tabela 4 – 2.^a Categoria_subcat: O que fazem durante o dia.

Relacionado com as tarefas que executam ao longo do dia (subcategoria: tabela 4), da mesma forma as brincadeiras são as mais enunciadas pelas crianças, expondo assim, que a brincadeira é um meio essencial e estratégia muitas vezes utilizada pela educadora, de forma, a proporcionar a interação e a partilha de vivências entre as mesmas.

Numa terceira categoria (tabela 5) foram abordadas as preferências de cada um, e ainda o que cada criança pensa sobre o que o outro gosta ou não gosta. O que por vezes nós pensamos que os outros gostam, não vai ao encontro da realidade, daí a importância e o paralelismo que é feito nesta categoria.

Categoria: O que gostam e o que não gostam no jardim de infância.	
Subcategoria: tua visão em relação aos colegas – o que eles gostam	
Propriedades:	Brincar na rua.
	Trabalhar.
	Desenhar.
	Fazer coisas bonitas.
	Computador.
	Cantinhos.
	Não sei.

Tabela 5 – 3.^a Categoria_subcat: Tua visão em relação aos colegas - o que eles gostam.

De acordo com as preferências a primeira subcategoria criada foi acerca da visão que eles têm em relação ao que os colegas gostam de fazer no JI. A maioria das respostas situam-se no brincar na rua, seguindo-se os trabalhos e/ou desenhos. É de salientar que algumas crianças referem que não sabem o que os colegas gostam de fazer.

Categoria: O que gostam e o que não gostam no jardim de infância.	
Subcategoria: tua visão em relação aos colegas – o que eles não gostam	
Propriedades:	“Não gosta que ninguém magoe”.
	“Não gostam de fazer disparates”.
	“Estar sentados à espera das coisas”.
	“Não gostam de ficar de castigo”.
	“Não gostam de fazer desenhos”.
	“Ficar só a brincar todo o dia”.
	“Coisas diferentes”.
	“Ver livros”.
	“Jogar”.
	Não sei.

Tabela 6 – 3.ª Categoria_subcat: Tua visão em relação aos colegas - o que eles não gostam.

Posteriormente foi analisado o que é que acham que os colegas não gostam de fazer no contexto educativo (tabela 6). Nesta subcategoria as respostas foram diversificadas enunciando diversos fatores que poderiam ser colocados em questão, porém referem, no geral, que consideram que não gostam de se magoar, de ficar de castigo, de estar à espera, bem como de apenas brincar durante o dia todo. Todavia é importante reforçar que por vezes davam as repostas de acordo com o que eles não gostavam. Esta conclusão deve-se à postura que tomavam ao dar a resposta. Sendo esta direta e direcionada para eles, era necessário questionar de novo para pensarem sobre os colegas.

Categoria: O que gostam e o que não gostam no jardim de infância.	
Subcategoria: O que tu gostas	
Propriedades:	Brincar na rua.
	Trabalhos e desenhos.
	Ver os colegas, a educadora e as estagiárias.
	“De estar aqui”.
	Aprender.
	Computador.
	Cantinhos.
	“Leguinhas”.
	“Gosto de fazer barulho”.

Tabela 7 – 3.ª Categoria_subcat: O que tu gostas.

De seguida, analiso as opiniões das crianças acerca dos seus gostos. Em conformidade, com a tabela 7, a grande maioria refere que a sua atividade preferida é brincar na rua ou então fazer os trabalhos. É de salientar a resposta de uma das crianças que menciona que gosta apenas dos “Leguinhos”, isto porque ela apenas realizava esta atividade com gosto, todas as outras eram feitas por obrigação e contrariada.

Categoria: O que gostam e o que não gostam no jardim de infância.	
Subcategoria: O que tu não gostas	
Propriedades:	“Que se magoem”.
	“Não gosto de ficar sozinha na minha casa”.
	“Estar à espera”.
	Ficar de castigo.
	“Jogar jogos de mesa”.
	Bater.
	“Ver livros”.
	“Leguinhos”.
	“Gosto de tudo”.

Tabela 8 – 3.^a Categoria_subcat: O que não gostas.

Relativamente ao que eles não gostavam de fazer no JI as respostas voltaram a diversificar. Ou seja, as crianças voltam a referir que não gostam de estar à espera, de ficar de castigo, bem como bater. Outros referem que não gostam “jogar jogos de mesa”, possivelmente devido a não existir uma diversidade de material ao longo do ano letivo, nem de ano para ano, tornando-se monótono e desinteressante utilizar aqueles materiais.

Numa quarta categoria foram abordadas as oportunidades de escolha (tabela 9), verificando em que momento do dia é que as crianças tomavam decisões.

Categoria: Oportunidade de escolha.	
Subcategoria: quem decide	
Propriedades:	Educadora e estagiárias.
	“Às vezes podemos ser nós”.
	“Nós”.

Tabela 9 – 4.^a Categoria_subcat: Quem decide.

Em relação à subcategoria de quem decide as atividades e a dinâmica da sala (tabela 9), a sua grande maioria referem que é a educadora ou então as estagiárias, contudo existem outras crianças que referem que por vezes também são elas havendo mesmo uma que afirma que é ela que toma as decisões na sala. De acordo com as práticas da educadora era dada a oportunidade de escolha às crianças em alguns momentos do dia, como por exemplo na escolha das diferentes áreas presentes na sala.

Categoria: Oportunidade de escolha	
Subcategoria: vocês decidem o quê?	
Propriedades:	As brincadeiras.
	Os cantinhos para onde ir.
	Trabalhos.
	Não decidimos.
	Não respondem.

Tabela 10 – 4.^a Categoria_subcat: Vocês decidem o quê?

Após o desenrolar da conversa, conseguimos compreender quais os momentos em que as crianças consideravam que tomavam as decisões (tabela 10). Assim sendo, constatamos que as brincadeiras eram a atividade que a maioria das crianças mencionava, afirmando que era neste momento que podiam escolher ao que queriam brincar, como brincar, implicando assim a escolha dos cantinhos para onde gostariam de ir. Uma minoria respondeu que por vezes podiam escolher os trabalhos que gostavam de fazer, verificando-se isso, quando faziam recortes, bem como nos desenhos livres.

Seguidamente, apresento o tratamento de dados relacionado com os alunos do 1.ºCEB. Neste caso a turma na globalidade tinha dois anos de escolaridade juntos, optando assim por analisar os dados em conjunto e nas conclusões verificar se as respostas divergem ou se mantém a conformidade entre os dois anos. Optei por esta estratégia, devido às práticas da professora, que eram semelhantes nos dois anos. Em comparação com a educação pré-escolar esta análise divide-se em quatro categorias, contudo divergem das mencionadas anteriormente, visto que os contextos educativos, bem como as crianças/alunos são diferentes.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: Porque é que vens à escola?		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Trabalhar”	Aprender/ensinar.
	“Aprender”	Bonita.
	“Ensinar”	Querida.
		“Parece a minha casa porque já ando aqui algum tempo, já estou habituado”.
		Fixe.
		Divertida.
		“Brincar, ir à biblioteca e estar com a professora todos os dias.”
		“para acabar os trabalhos a tempo.”

Tabela 11 – 1.ª Categoria_subcat: Porque é que vens à escola?

Numa primeira categoria (tabela 11), o objetivo era verificar como é que os alunos vêm a escola. Foi pedido aos alunos do 1.º ano que desenhassem, num pedaço de papel, o que para eles é a escola e que depois transmitissem a primeira palavra que lhes ocorresse acerca do mesmo. As suas respostas centraram-se no trabalho que estas realizam ao longo do dia e nas aprendizagens que vão desenvolvendo. Aos alunos do 2.º ano, foi pedido que, numa mesma porção de papel, escrevem uma frase sobre o que pensam da escola, e aqui as respostas foram mais diversificadas. A grande maioria referiu, tal como os alunos do 1.º ano, que a escola servia para aprender/ensinar, enquanto outros enunciavam que era como uma segunda casa, “parece a minha casa porque já ando aqui algum tempo, já estou habituado”. Outros referiram que servia para brincar e ver a professora e ainda para terminar os

trabalhos. Apesar da heterogeneidade de respostas, o aprender e trabalhar na escola prevaleceu na sua maioria das respostas dadas.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: se gostam da escola		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“É importante para nós aprendermos.”	Sim “Eu às vezes não gosto, mas o pai tem que ir trabalhar e eu venho.”
	“Tem muitas coisas para nós aprendermos.”	
	“Porque é para aprender”	

Tabela 12 – 1.ª Categoria_subcat: Se gostam da escola.

Ainda de acordo com a categoria apontada anteriormente, foi questionado aos alunos se gostavam da escola (tabela 12) e o porquê dessa importância (tabela 13). Apenas um aluno mencionou que por vezes não gostava de ir à escola, declarando “Eu às vezes não gosto, mas o pai tem que ir trabalhar e eu venho”. Todavia, os restantes afirmaram que gostavam de ir à escola, variando os motivos. No 1.º ano de escolaridade os alunos exprimem que gostam porque assim podem desenvolver novas aprendizagens; já nos alunos do 2.º ano, não fazem referência do motivo pelo qual gostam de ir à escola, dando apenas uma resposta afirmativa ao que foi questionado.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: Porque é que a escola é importante?		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	Aprender a ler e escrever.	Aprender áreas de conteúdo (português/matемática/estudo meio).
	“Podemos brincar.”	Brincar/estar com os amigos.
	“Quando nós quisermos ser professores temos que aprender mais coisas.”	Diversidade de atividades.

Tabela 13 – 1.ª Categoria_sub: Porque é que a escola é importante?

A importância que por vezes os alunos dão à escola, não vai ao encontro da importância que os professores dão à mesma, daí esta questão ter surgido, para levar os professores a perceber os motivos pelos quais os alunos acham a escola importante. Em relação aos alunos do 1.º ano, estes referem, fundamentalmente, que a escola é importante por dois motivos, para aprender e para brincar. No caso dos alunos do 2.º ano, as repostas não discordam, afirmando o mesmo. Logo para esta amostra de alunos, a importância da escola centra-se nas aprendizagens e nas brincadeiras que podem ter nos intervalos.

Numa segunda categoria (tabela 14), foram abordadas as questões do que é mais fácil e mais difícil na escola, quem decide o que fazem ao longo do dia, bem como se pudessem ser eles a escolher o que fazer, qual seriam as opções.

Categoria: Dia a dia na escola		
Subcategoria: Para mim o mais fácil na escola é...		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	Ler	Aprender áreas de conteúdos.
	Brincar	Brincar e estar com os amigos.
	Aprender	
	“Arrumar as coisas na mochila.”	

Tabela 14 – 2.ª Categoria_subcat: Para mim o mais fácil na escola é...

De acordo com as atividades que são realizadas ao longo, para os alunos do 1.º ano torna-se mais fácil o “aprender” de uma forma global, bem como “ler”, sendo que a leitura estava a ser iniciada na altura da recolha de dados. Para estes alunos, a aprendizagem é o mais fácil de ser fazer. Em relação aos alunos do 2.º ano, as repostas não voltam a ser diferentes, acrescentando apenas, que alguns alunos referem que para eles o mais fácil é “brincar e estar com os amigos”.

Categoria: Dia a dia na escola		
Subcategoria: Para mim o mais difícil na escola é...		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Resolver alguns problemas que damos.” (recreio)	Áreas de conteúdo.
	“Quando os meninos não gostam de brincar comigo”	Bater
	As contas	“Deixar a escola”.
	“Descer as escadas com a mochila pesada”.	“Tentar concentrar-me.”
	“Quando me aleijo na rua.”	“Quando temos dificuldades e não conseguimos fazer...”
		Desenhar.
		Nada.

Tabela 15 – 2.ª Categoria_subcat: Para mim o mais difícil na escola é...

Retratar o que é mais difícil para os alunos (tabela 15), vai ao encontro das suas maiores dificuldades, seja ao nível cognitivo mais também ao social. Os alunos do 1.º ano referem que o mais difícil se enquadra nas questões sociais, como por exemplo “Quando os meninos não gostam de brincar comigo”, ou então quando se aleijam. Apenas dois, dos seis alunos, referem que o difícil é nas aprendizagens, nas contas e nos problemas que não conseguem resolver. Enquanto que, para os alunos do 2.º ano, o social já não se torna problemático, sendo notório que as aprendizagens é que os preocupam mais, como por exemplo “Quando temos dificuldades e não conseguimos fazer”.

Categoria: Dia a dia na escola		
Subcategoria: quem decide as atividades na sala?		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades: (preciso dos números para refletir)	A professora	A professora.
		“Às vezes nós.”
		“Às vezes fazemos por votos.”

Tabela 16 – 2.ª Categoria_subcat: Quem decide as atividades na sala?

A tomada de decisão no 1.ºCEB (tabela 16), na opinião dos alunos, na sua maioria, refere que cabe à professora ou aos estagiários quando estão presentes nas

escolas. Contudo, foi exposto por dois alunos do 2.º ano que “Às vezes somos nós” ou então que “fazemos votos”. Constatando assim, que existem tomadas de decisões por parte dos mesmos em ocasiões pontuais.

Categoria: Dia a dia na escola		
Subcategoria: se eu escolhesse queria ...		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Aprender as letras.”	Fazer várias coisas.
	“Os trabalhos de casa.”	Fazer desenhos e trabalhos.
	“Ensinar as letras todas.”	Matemática.
	“Escrever e desenhar.”	“Pintava as paredes.”
	“Escrever e ler.”	“Criava um blog.”
		Não gostava de decidir.
		Não responde.

Tabela 17 – 2.ª Categoria_subcat: Se eu escolhesse queria...

Visto que as respostas anteriormente dadas pelos alunos, acerca de quem decidia as atividades ter sido a professora, foi questionado, numa nova pergunta, se eles pudessem escolher o que faziam (tabela 17). Os alunos do 1.º ano aludiram que as suas decisões passariam por escrever, aprender as letras e ler, ou seja, estes não fugiriam às rotinas já criadas. No entanto, os alunos do 2.º ano, alguns vão de acordo com as rotinas criadas, centrando-se nas aprendizagens de conteúdos programáticos, porém outros referiram que “pintava as paredes”, justificando esta resposta que assim a escola ficaria mais bonita e interessante e ainda foi mencionado que não gostariam de decidir.

A penúltima categoria retrata as inter-relações entre os alunos (tabela 18), em ambiente sala de aula, em intervalo com outros alunos da escola e ainda a relação alunos/professora.

Categoria: As interrelações		
Subcategoria: afetividade dentro da turma (gosto)		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Trabalham bem.”	Brincam comigo.
	“São nossos amigos.”	São amigos.
	“Brincam comigo.”	Partilham materiais.
	“Porque não me deixam jogar às coisas que estão a jogar.”	São meus vizinhos.
		São “simpáticos e fixes.”
		“Um colega mexeu nas minhas coisas sem autorização.”

Tabela 18 – 3.ª Categoria_subcat: Afetividade dentro da turma.

O gostar dos colegas, é uma das preocupações dos professores, visto que o gosto do outro ajuda na inter-relação entre os alunos, bem como possibilita o trabalho cooperativo entre eles. Apenas um aluno do 1.º ano aponta que não gosta de todos os alunos da turma, afirmando “porque não me deixam jogar às coisas que estão a jogar”, enquanto os outros gostam de todos, devido as brincadeiras e aos laços de amizade criados. Logo, a afetividade e os laços que são criados são o motivo das respostas dadas. Os alunos do 2.º ano a sua maioria também mencionam que gostam de todos os colegas pelos mesmos motivos supracitados.

Categoria: As interrelações		
Subcategoria: no recreio brinco com...		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	Turma.	Os colegas da turma.
	Com os outros e dos da turma. (1.º ou 4.º ano)	Com os outros meninos do 1.º e 2.º ano.
	Outra turma.	Com os outros.
		Os meninos das outras salas mas também com os da turma.

Tabela 19 – 3.ª Categoria_subcat: No recreio brinco com...

Em ambiente de recreio (tabela 19), as brincadeiras são partilhadas maioritariamente com a turma, contudo foi enunciado, que por vezes, brincavam com

alunos das outras turmas com a mesma faixa etária deles, possibilitando a partilha de vivências com outros colegas dos mesmos anos, de turmas diferentes.

Categoria: As interrelações		
Subcategoria: a professora (é boa professora porque)		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“É nossa amiga.”	Amiga, simpática, divertida e brincalhona.
	Ensina muitas coisas e muito bem	“Escolhe coisas bonitas.”
	“Porque ela ajuda-nos”	“Revemos as matérias.”
	“Ensina a ler e escrever”	“Ralha quando nos portamos mal.”
		Dá tempo para acabar os trabalhos e pintar.
		“Ensina a fazer.”
		“Traz sempre os trabalhos preparados.”
		Ensina coisas novas.

Tabela 20 – 3.ª Categoria_subcat: a professora.

As relações que são criadas com a professora tornam-se, muitas vezes, decisivas ao ponto da relação que estes têm com a escola. Todos os alunos consideraram que a professora era uma “boa professora”. O que os diferenciou foram as razões pelo qual achavam isso. Sendo que alguns referem que é devido a esta ensinar bem e de forma diversificada, outros realçam as suas qualidades humanas, dizendo que “é nossa amiga” ou ainda “amiga, simpática, divertida e brincalhona”.

A última categoria (tabela 21) espelha a organização educativa da escola, tendo sido destacado o facto da turma mista, isto é, dois anos de escolaridade na mesma sala de aula e ainda devido à escola ser integrada. Relativamente às turmas mistas, foram criadas duas subcategorias, uma em primeiro em que os alunos concordam com a junção dos dois anos (tabela 21) e numa outra com o desacordo (tabela 22).

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: gosto da turma mista		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Podemos brincar todos.”	Conhecemos pessoas novas.
	“Podemos resolver alguns problemas.”	Vemos aquilo que já demos.
	“o 2.º ano ajuda-me a fazer os trabalhos.”	Brincam connosco e ajudam-nos
	“Com o 2.º temos mais amigos e aprendemos mais.”	Fazemos mais atividades.
		“As vezes a professora diz para eu os ensinar e eu gosto de ensinar os meninos.”
		“Fazem silêncio para fazermos os trabalhos.”
		“Há fichas que não fizemos e eles estão a fazer e nós queremos também ouvir.”
		Aprendem coisas novas e nós aprendemos com eles
		“Há coisas que nos lembramos do 1º ano e conseguimos aprender mais um bocadinho.”

Tabela 21 – 4.ª Categoria_subcat: Gosto da turma mista

As respostas dos alunos do 1.º ano acerca do motivo pelo qual gostavam de ter as turmas mistas, centra-se na ajuda que é dada pelos colegas do 2.º ano e pelo facto de existirem mais alunos para brincar e ajudar a resolver problemas. Os alunos do 2.º ano afirmam que assim podem rever matérias do ano anterior que já não se recordam, bem como as brincadeiras que são criadas entre eles. É de salientar que gostam da responsabilidade que a professora por vezes proporciona a estes alunos “As vezes a professora diz para eu os ensinar e eu gosto de ensinar os meninos.” Deste modo, as opiniões não diferem muito apesar do ano que frequentam.

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: preferia só um ano.		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“a professora cansa-se um bocadinho.”	“a professora passa a maioria do tempo com os do 1.º ano.”
	“Eu gostava de ter só 1.º ano porque quando estamos a trabalhar o 2.º ano faz barulho... às vezes.”	“A professora dava-nos mais tempo.”
		“Gostava de estar sozinha a fazer os trabalhos.”
		“Fiquei um bocadinho nervoso porque não conhecia os meninos.”
		“a professora ter de dizer as coisas ao 1.º, depois ao 2.º e sempre assim.”

Tabela 22 – 4.ª Categoria_subcat: Preferia só um ano.

No entanto, os alunos também referem os aspetos menos positivos das turmas mistas, preferindo assim apenas ter um ano de escolaridade. Os motivos apresentados pelos alunos do 1.º ano são relativos ao barulho criado pelos outros colegas enquanto trabalham e ainda que assim a “professora cansa-se um bocadinho”. Os alunos do 2.º ano expõem o facto de a professora ter que dar atenção aos dois anos, criando momentos de espera. Em que este passo de espera não é bem recebido pelos mais velhos, devido a que no ano anterior tinham toda a atenção para eles.

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: Vantagens das EBI		
	1.º ano	2.º ano
Propriedades:	“Tem muitos anos.”	“Estou mais perto da escola.”
	“Há meninos de outros anos que brincam comigo.”	“Tem um espaço para brincar muito grande.”
	“Porque podemos aprender aqui até ao 9.º ano.”	“As outras professoras podem não saber o que já aprendemos e não aprendemos.”
	Há meninos conhecidos	“As mães evitam de estar sempre a troca-los de escola.”
		“Temos coisas que as outras escolas não têm (biblioteca, bar, sala para meninos deficientes) .”
		“Fico aqui mais tempo com os meus colegas.”
		“Podemos conhecer alguns meninos e brincar com eles.”

Tabela 23 – 4.ª Categoria_subcat: vantagens das EBI

Relativamente ao facto de a escola ser uma Escola Básica Integrada (tabela 23), os alunos numa grande maioria gostam desta organização, não conhecendo outra realidade de escola. As vantagens encontradas por estes são fulcrais e pertinentes, sendo que os alunos do 1.ºano apontam que assim conhecem mais meninos e porque assim não necessitam de mudar de escola ao longo dos ciclos. Os alunos do 2.º ano mencionam as razões supracitadas. Referem que o espaço é maior e com maior diversidade de salas e de acessos, que assim os pais/encarregados de educação “evitam de estar sempre a trocá-los de escola” e ainda que assim os professores têm conhecimentos de como eles são, proporcionando um ambiente familiar entre todos.

Categoria: organização educativa	
Subcategoria: Desvantagens das EBI	
Propriedades:	“Os grandes fazem muito barulho.”
	“Às vezes fazem coisas más.”
	“Há coisas que eles querem e vão esconder.”
	“Quando nos batem ... isso são problemas.”

Tabela 24 – 4.ª Categoria_subcat: Desvantagens das EBI

São encontradas vantagens pelos alunos, contudo estes também encontram desvantagens neste tipo de organização (tabela 24). Apontaram que os alunos mais velhos nos intervalos fazem muito barulho, propício à descontração dos que estão nas salas de aula e ainda porque o facto de terem maior idade por vezes batem e os mais novos sentem-se intimidados.

13.6. Conclusões

A concretização desta investigação permitiu-me analisar e compreender as opiniões das crianças/alunos relativamente ao Jardim de Infância e ao 1.ºCEB, respetivamente. Com estas opiniões, pretendo num momento inicial analisar as perspetivas das crianças do JI, seguidamente a análise do 1.ºCEB, finalizando com uma analogia comparativa entre os contextos educativos.

O grupo de crianças com o qual fiz a recolha dos dados no JI era heterogéneo relativo à faixa etária, o que me levou a pensar, à partida, que o leque de respostas

seria diversificado relativamente ao que foi questionado. Contudo, esta diversidade não teve muita ênfase no tratamento de dados, mostrando uma coerência de respostas ao longo da investigação.

Pude concluir com este tratamento que se as crianças foram ouvidas e saberão transmitir o que querem e o que sentem de acordo com o contexto em que estão inseridas, facilitando assim uma maior motivação e empenho nas tarefas que são realizadas. Como é referido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), no artigo 13.º,

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procura, receber e expandir informações e ideias de todas a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”.

Estas têm consciência da importância que a educação pré-escolar tem para um dia mais tarde, gostando do espaço em que estão inseridos, consideram-no como um local para desenvolver aprendizagens mas também um espaço de brincadeira pura durante as horas que o frequentam. O brincar não tem uma definição específica, porém para Fein (1979) baseado em Vygostky mencionou que “na brincadeira, os significados são libertados de seus objetos e ações relacionados, de forma que as crianças podem utilizar processos de pensamento de ordem superior” (citados por Spodek e Saracho, 1998, p. 212). Mais tarde, de acordo com a teoria construtivista, Piaget (citado por Spodek e Saracho, 1998, p. 212) afirma que “brincar é uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa”. Assim sendo, esta brincadeira é uma forma de chegar ao conhecimento e novas aprendizagens.

As necessidades/dificuldades são elementos que um educador tem que colmatar e a enfrentar, mostrando como exemplo que todos os obstáculos têm um caminho que será o mais correto para cada uma, tendo este como principio “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (ME,1997, p. 15). Contudo, os gostos, as preferências e desejos têm também que ser igualmente tidos consideração. Sendo que para estas crianças, os seus gostos passam pela brincadeira que vão tendo ao longo do dia, bem como dos

trabalhos que são propostos e que os estimula para querer saber mais. As respostas evidenciam o conhecimento que estas têm do contexto em que estão inseridas, sabendo sempre o que vão fazer e o que querem fazer. Sabem de antemão que os seus gostos e o que não lhes agrada serão tidos em consideração.

É de salientar nas conclusões que a tomada de decisão é vista pelas crianças como algo que é da responsabilidade do adulto, cabendo a este dar uma orientação, um caminho para as crianças percorrerem, daí serem notórias as respostas das mesmas quando questionadas sobre quem decide o que se passa na sala, não valorizando os momentos de oportunidade de escolha.

Porém, quando voltam a refletir sobre o assunto, encontram e referem os momentos em que tem essa oportunidade de escolha, que é dada pela educadora ao longo do dia, como por exemplo na escolha de atividades. Foi mencionado por eles que durante a nossa presença tiveram mais oportunidade de escolha, sendo que as atividades iam sempre ao encontro com os desejos e vontades dos mesmos. Como referem James e Prout (1990) citado por Oliveira-Formosinho (2008, p. 16), “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas”.

O ensino no 1ºCEB tem que ter em atenção a opinião e a visão dos alunos, assim sendo “quando os professores «vêem» a aprendizagem através dos olhos dos alunos e os alunos «vêem» o ensino como a chave para a sua aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 22). De acordo com esta perspetiva, a dinâmica inicial usada foi distinta, visto serem crianças mais velhas foi-lhes perguntado de forma direta o que para elas era a escola e qual a visão delas perante a mesma. As respostas foram ao encontro do esperado, visto que este nível de ensino é visto como um local de aprendizagem e não tanto de brincadeira, porém esta foi mencionada nos momentos livres, como por exemplo no recreio. Concluí que apesar de a escola ser vista como local de aprendizagem eles se sentem bem e gostam da escola e principalmente de aprender e fazer novas amizades.

Ao nível das dificuldades e do que consideram mais fácil ou difícil durante o dia, concluo que as respostas se tornam mais complicadas de dar, sendo que são

evidenciadas as dificuldades cognitivas mas também as sociais. Assim sendo, com esta constatação posso afirmar que cada vez mais este nível de ensino não se deve preocupar apenas com o desenvolvimento cognitivo mas como também o social e afetivo, visto que se os alunos criarem laços na escola esta vai ser vista e encarada da melhor forma. A esta conclusão chegam também McNeely et al., 2002, citados por Lopes e Silva (2010, p. 67), quando afirmam que “os alunos tendem a sentir maior ligação à escola se se dão bem com os seus colegas”.

A relação que é estabelecida com a professora titular é fulcral para uma boa integração na escola, seguindo-se os laços de amizade que são criados depois com os colegas de turma e os restantes alunos do contexto educativo. Para os alunos as características de um bom professor passam pelo que este lhes transmite, ao nível do conhecimento mas sobretudo ao nível afetivo. Assim sendo de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB, o professor deve “relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, (...) proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens”.

Mais uma vez, o ensino é organizado verticalmente, existindo mega Agrupamentos e Escolas Básicas Integradas, o que antigamente não se verificava. Concluí com as respostas dadas que esta organização, vista do lado das crianças, é encarado da melhor forma, evidenciando sempre o lado positivo e nunca o negativo, visto que o mais importante é o ambiente sala de aula e esse com o tempo não modifica. Contudo, outra dinâmica reconhecida foi as turmas mistas, em que numa fase inicial não é bem recebida, pois perdem a centralização só neles, mas posteriormente é vista como uma nova forma de aprender e saber cada vez mais, com interajuda, com partilhas de saberes e de brincadeiras. Posso concluir com esta realidade, que este tipo de organização funciona e não condiciona a aprendizagem vista pelos alunos.

A análise comparativa entre as duas realidades, torna-se complicada, visto que estes dois contextos educativos têm objetivos e finalidades distantes. Como o próprio nome diz, um é direcionado para a educação e outro para o ensino, sendo que “o ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que haja mudança cognitiva no aluno” (Lopes & Silva, 2010, p. 18). Para se poder ensinar, antes é

necessário inculcar as regras básicas da educação. Contudo, os dois fatores que estão presentes nas duas realidades para as crianças/alunos são a aprendizagem e a brincadeira, sem estes dois contextos, não seriam tão acarinhados e estimados por estas faixas etárias.

Segundo Lopes e Silva (2010, p. 66) “ser sensível aos interesses dos alunos e proporcionar opções de escolha sempre que possível. Isto, pode ajudar os alunos a sentir maior afinidade com os professores”. Assim sendo, é possível fazer uma analogia relativamente à tomada de decisões, existindo na educação pré-escolar, uma maior e notória liberdade de oportunidade do que no 1.ºCEB, este facto deve-se à organização do ensino, em que no Jardim de Infância não existe um currículo, sendo acompanhado por orientações e no 1.ºCEB este rege-se por currículo e metas a cumprir. Todavia, é de enorme valor que em ambos os contextos, seja dada a oportunidade de escolha às crianças, com maior ou menos liberdade. O importante é que este é dado, proporcionando assim às crianças uma maior motivação e empenhos das suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A criança é um ser total – o interesse, o prazer e o apreciar fornecem a motivação para o pensar e refletir” (Ferreira & Santos, 1994, p. 49).

Início a conclusão deste trabalho com a mesma afirmação com que ultimei a minha introdução “Educar hoje (as) crianças para o amanhã é uma tarefa inadiável” (Lourenço, 1996, p. 11). Inadiável no sentido em que estas têm que ser educadas para o desenvolvimento integral, fazendo com que cheguem cada vez mais longe nos seus conhecimentos. Inadiável, pois é um desafio constante estimular as crianças para que estas aumentem os saberes. Inadiável, visto que cabe aos educadores/professores a responsabilidade de educar a criança, sendo esta o adulto de amanhã (Lourenço, 1996).

Assim sendo e finalizada esta etapa do meu percurso académico é necessário e pertinente fazer um balanço final de todo o trabalho realizado de forma reflexiva. Tentando averiguar se todos os objetivos, a que me propôs foram cumpridos de forma satisfatória.

Com os estágios tentámos utilizar estratégias e ideologias em que acreditamos e consideramos que irão ajudar estas crianças na construção do seu conhecimento. Contudo, essas aprendizagens não são apenas adquiridas por eles. Nós enquanto estagiárias, estamos em constante aprendizagem e em confronto com o que sabemos e o que podemos vir a saber. Ou seja, tornamo-nos em aprendizes ambulantes que transportam sabedoria, relativamente ao que vão aprendendo, assumindo “(...) a atitude de professor não só ensina mas também aprende (...)” (Hattie citado por Lopes e Silva, 2010, p. XVI).

Estas conclusões, foram constatadas durante as ações e intervenções que ia tendo ao longo dos dois estágios, desenvolvendo aprendizagens das/os crianças/alunos, mas a aprender com os sábios conselhos e conhecimentos da educadora, auxiliares e professora, percebendo que os professores/educadores “não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que são” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 53) .

Um dos meus objetivos iniciais era conhecer as/os crianças/alunos, as suas preferências e necessidades, de forma a tornar a minha prática educacional e

intencional, de acordo com a comunidade envolvente. O balanço que faço é satisfatório, na medida em que consegui atingir o objetivo de forma consciente.

O objetivo seguinte só se verificava após o ultrapassar do primeiro. Conhecendo a realidade educativa, através das minhas intervenções, consegui auxiliar as crianças a desenvolver e a ultrapassar algumas dificuldades, melhorando as suas competências. Tendo tido como papel principal orientadora.

Muitas vezes, ao nível do senso comum, é referenciado que as crianças não são “burras”, apenas cada uma tem o seu ritmo de trabalho, cabendo a nós, profissionais da educação, o uso de estratégias adequadas a cada uma. O que faz com que o educador/professor sinta a responsabilidade na chegada, individualizada, a cada criança/aluno. Desta forma, “(...) a educação designa-se a influencia de uma geração sobre as crianças, os jovens ou os adultos para deles fazer seres inseridos numa dada sociedade” (Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001, p. 167). Sendo necessário desenvolver as competências cognitivas, mas também as sociais e emocionais, construindo Seres Humanos equilibrados e conscientes das suas ações.

No desenvolvimento das minhas práticas em educação pré-escolar, tive em conta a preparação e execução de todas as atividades, procurando fazer uma preparação científica e pedagógica prévia para ter conhecimento da melhor metodologia e as melhores estratégias, provando que é possível ir ao encontro das crianças, de forma a estas se sentirem implicadas e ouvidas em todas as atividades.

Considero, que existiu crescimento profissional ao longo do tempo, na medida em que apesar de ter errado, em alguns momentos pontuais, esses erros foram colmatados, fazendo com que o trabalho evoluísse favoravelmente. Consciencializei-me que por vezes nem sempre o que é planeado é executado, existindo imprevisto, sendo “difícil antecipar como vai decorrer uma actividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (Arends, R., 1995, p. 112), tendo estes que ser geridos prontamente. Numa fase inicial os imprevistos eram vistos como algo menos positivo, mas com o passar do tempo, desenvolvi a capacidade de encarar esses obstáculos como sendo algo benéfico e não destrutivo.

Em relação ao 1.º CEB, o mesmo se verificou, sendo que o leque de aprendizagens e áreas de conteúdo eram mais específicos. Todavia, para benefício dos alunos foi criada uma interligação entre os estagiários, bem como a utilização de

uma perspectiva interdisciplinar, que mobiliza conhecimentos de uma área para a outra, de forma a conceber uma “combinação entre duas ou mais disciplinas com visa à compreensão de um objecto a partir de confluência de pontos de vista diferentes (...)” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 13), facilitando o entendimento das mesmas por parte dos alunos.

Deparei-me com uma turma com dois anos de escolaridade numa Escola Básica Integrada, duas realidades distintas do que estou habituada, contudo fez com que abrisse os meus horizontes educacionais, tomando conhecimento de outras realidades vividas. Para essa habituação e integração foram desenvolvidas estratégias com o intuito de proporcionar aos alunos as melhores aprendizagens de acordo com a realidade vivida.

Ao longo dos estágios fui tendo o cuidado em observar algumas das experiências mais significativas, com o objetivo de mais tarde, as analisar e de as refletir. Desta forma, surgiram cinco experiências-chave no culminar dos dois estágios que considere marcantes e imprescindíveis de partilhar.

Relativamente à investigação, debrucei-me sobre um tema, que na minha perspectiva é fundamental para a formação de profissionais da educação, já que, por vezes, a opinião das/os crianças/alunos nem sempre é escutada da forma mais correta. Julgamos que os estamos a ouvir, mas depois a interpretação nem sempre é bem formada. Como este estudo, verifiquei isso mesmo, isto porque a recolha de dados no JI não foi executada da melhor maneira estando, inicialmente, mais preocupada com as questões e não com as respostas e pistas que me davam, retirando daí uma grande lição. É necessário ler nas interlíneas das afirmações das/os crianças/alunos, sendo que, como referem Graue e Walsh (1995) citados por Oliveira-Formosinho J. (2008, p.21) “a essência da entrevista adequada reside no deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos de saber, enquanto lhe colocamos questões que permitam incentivá-las a isso”. Já no 1.ºCEB, existiu mais cuidado, dando asas às opiniões e ideias dos alunos. Contudo, o balanço do estudo é indiscutível, concluindo que cada vez mais o JI e a escola vão ao encontro das necessidades deles e que as suas ideias são tidas em consideração ao longo do dia, fazendo com que as/os crianças/alunos se sintam integrados e úteis no contexto educativo que estão inseridos.

Concluindo este processo, considero que é francamente satisfatório o trabalho desenvolvido ao longo deste mestrado, isto porque as aprendizagens conquistadas, fizeram de mim uma melhor profissional. Este percurso proporcionou-me a tomada de consciência, relativamente, às minhas limitações, bem como às minhas capacidades enquanto profissional e Ser Humano. Ultrapassando obstáculos que julgava ser incapaz, criando estratégias defensiva, de forma a tornar a minha prática confiante, adequada e segura. Tendo perceção que “uma formação é significativa quando o professor é capaz de inserir no seu pensamento os conteúdos experienciais desse novo conhecimento e, dessa forma, reelaborar a sua auto-imagem” (Ferreira & Santos, 1994, p. 5).

Como referi anteriormente, não aprendi apenas como profissional mas também como Ser Humano. Tornei-me numa pessoa mais compreensível, tolerante e confiante nas práticas desenvolvidas, tendo capacidade de as defender e argumentar.

Além disso, apreendi duas das palavras-chave da educação, liberdade e autonomia. Ou seja, fui capaz de dar maior liberdade e autonomia às/os crianças/alunos, não as superprotegendo e deixando-as experimentar novas e diversas vivências, independentemente dos “riscos” moderados que estas acarretam. Desta forma, penso ter contribuído para que possam ser adultos mais seguros e confiantes nas tomadas de decisão que a vida lhes vai impor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, teses e revistas:

- Alarcão, I., & al.,. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.
- Arénilla, L.; Gossot, B.; Rolland, MC. & Roussel, MP. (2001) *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arroz, A.; Figueiredo, M. & Sousa, D. (2009) Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério – perspetivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iber Revista Iberoamericana de Educación* n.º 48/4: 1-18.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Tese de Mestrado. Acedido a 15 de setembro 2013 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/690>
- Bosker, R., Brunet, L., Canário, R., Glatter, R., Good, T., Hutmacher, W., et al. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carvoeiro, M. (1994). *A relevância da escola básica integrada*. *Revista O professor*, nº37 (3.ª série): 39-41.
- Castro, D., & Costa, J. (2009). *Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas*. Simpósio. Acedido a 13 de março de 2014 em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/80.pdf
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *O trabalho de projeto - um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em Creche – conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Acedido a 14 de Setembro de 2013 em: https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf
- Enciclopédia Geral da educação: Psicologia da educação; Tutoria e Orientação. Lisboa: OCEANO, 2000, Volume 2: 279.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1997). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa, LDA.
- Félix, E. (2012). *Formação contínua e supervisão pedagógica: o impacto do Programa Nacional do Ensino do Português no desenvolvimento profissional de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Acedido a 6 de abril de 2014 em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2269/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20e%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar – ensinar a aprender*. Edições Afrontamento: Porto.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora: Porto.
- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora: Porto.
- Goyette, M., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com as crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Revista Escola Moderna, nº 40, (5.ª série): 5-12.
- Hespanha, C., Cibele, C. & Goís, E. (1993). *Escolas básicas integradas caracterização de um processo*. Revista Inovação, Volume 6, nº 2: 215-227.

- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância*. Tese de Doutoramento. Acedido a 15 de março de 2014 em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1120/1/2010001529.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, O. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto Editora: Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB. Coleção Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: DBE. Coleção Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação. (2002). *Gestão Flexível do Currículo - reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área- Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Acedido a 20 de março de 2014 em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Coleção infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico - guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, M. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório – o uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Tese de Mestrado. Acedido a 5 de abril de 2014 em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>
- Pires, E. (1996). *Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pol, E. & Morales, M. (1982). *El espácio escolar, un problema interdisciplinar*. In: Cuadernos de Pedagogía, nº86, p.5.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (s/d). Investigar a nossa própria prática. Acedido a 1 de abril de 2014 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância: importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Tese de Mestrado. Acedido a 17 de fevereiro de 2014 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18201>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early Childhood Transitions Research: A review of concepts, theory, and practice*. Bernard Van Leer Foundation: The Netherlands.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto: Alegre: Artmed.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 75 — I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro. Diário da República n.º 185 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho. Diário da República n.º 155 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 24/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa.

Web Grafia:

Crato, N. (23 de setembro de 2013). *Ministério de Educação e Ciência*. Obtido em 30 de abril de 2014, de Governo de Portugal: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130923-mec-ingles.aspx>

UNICEF. (21 de setembro de 1990). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Obtido em 2 de março de 2014: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

ANEXOS

Anexo 1 - Horário das rotinas.

Manhã		
Tempo	Duração	Momento de rotina / Actividades
Lectivo	9h00-9h15	Acolhimento
	9h15-10h00	Conversa em grande grupo / Preenchimento de tabelas / Planeamento de actividades
	10h00-10h30	Lanche / Higiene / Recreio
	10h30-11h45	Actividades em pequeno ou grande grupo / actividades de escolha livre.
	11h45-12h00	Arrumação da sala / Higiene
Tarde		
Lectivo	13h30-14h00	Higiene / Actividades de relaxamento
	14h00-15h00	Trabalho em pequeno grupo / Actividades orientadas / Actividades de escolha livre
	15h00-15h30	Arrumação da sala / Revisão / avaliação do dia / higiene

Anexo 2 - Horário da Turma do 1º CEB

1º e 2º ANOS DE ESCOLARIDADE					
Turma B					
Horas	2ª Feir	3ª Feir	4ª Feir	5ª Feir	6ª Feir
9-10	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10:20-11:20	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
11:20-12:20	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
ALMOÇO					
13:50-14:50	Est. Meio	Est. Meio	Mat.	Est. Meio	Expressões *
15-16	Apoio Est.	Inglês	Cidadania	Expressões	AFD
16:30-17:30	AFD	Expressões	Exp. Art.	Inglês	Apoio Est. *

APÊNDICES

Apêndice 1 - Organização da sala



Figura 1 – Cantinho do computador.



Figura 2 – Cantinho do material didático.



Figura 3 – Cantinho da leitura.



Figura 4 – Ponto de água.

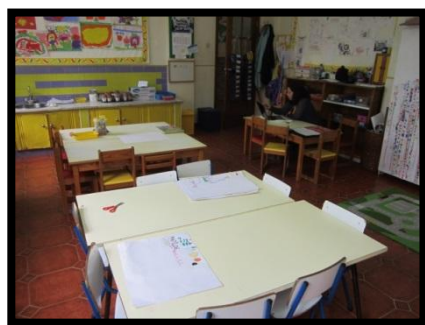


Figura 5 – Plano das mesas de trabalho em grupo.



Figura 6 – Cantinho da casinha.

Apêndice 2 – 1.º Projeto desenvolvido – Milho



Figura 7 – Passagem do milho.



Figura 8 – Descoberta do milho.

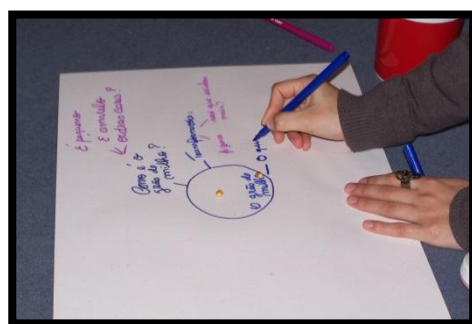


Figura 9 – Teia inicial do projeto.



Figura 10 – Registo do grupo 1 das pesquisas realizadas.



Figura 11 – Registo do grupo 2 das pesquisas.



Figura 12 – Registo do grupo 3 das pesquisas.



Figura 13 – Semear o milho no canteiro.

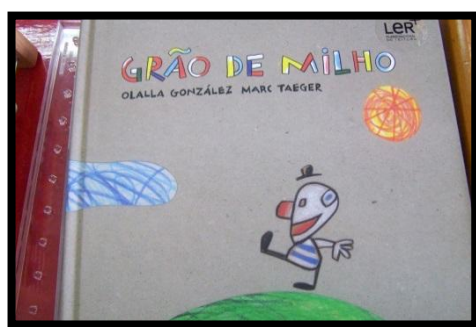


Figura 14 – Livro indutor do projeto.

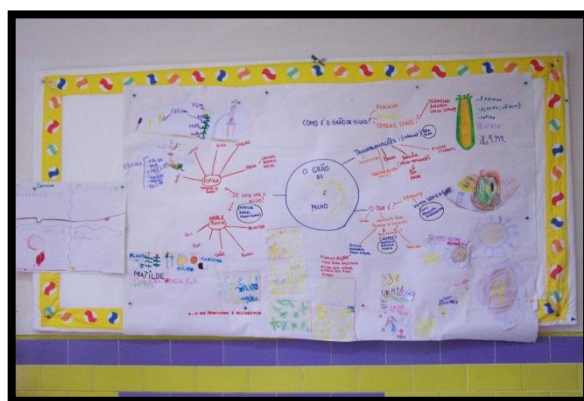


Figura 15 – Teia final do projeto desenvolvido.

Apêndice 3 – 2.º Projeto desenvolvido – Joaninhas.



Figura 16 – Reunião em grande grupo.



Figura 17 – Elaboração da teia inicial.



Figura 18 – Realização das pesquisas.



Figura 19 – Registo das pesquisas.



Figura 20 – Expressão plástica.



Figura 21 – Apresentação dos trabalhos.

Apêndice 4 – 2.º Projeto desenvolvido - Joaninhas (atividade dramática).



Figura 22 – Atividade inicial.



Figura 23 – Atividade principal – jogo simbólico.



Figura 24 – Imitação de um animal.



Figura 25 – Fase de relaxamento.

Apêndice 5 – 3.º Projeto desenvolvido - Mamã-robot.



Figura 26 – Quadro representativo da mãe.



Figura 27 – Alfinete de peito para a mãe.



Figura 28 – Postal feito pelas crianças para a mãe.



Figura 29 – Teia final de como as crianças vêm a mãe.



Figura 30 – Leitura de uma estória.



Figura 31 – Construção da mamã-robot.



Figura 32 – Junção da mamã-robot á teia.



Figura 33 – Exposição do trabalho na entrada do JI.

Apêndice 6 - 4.º Projeto desenvolvido - Reis e Rainhas de Portugal.



Figura 34 – Desenhos do grupo de crianças sobre o que mais gostaram na visita de estudo.



Figura 35 – Teia resultante para início do projeto a desenvolver.



Figura 36 – Marcação das presenças com a idade respectiva de cada criança.



Figura 37 – Construção do friso cronológico.

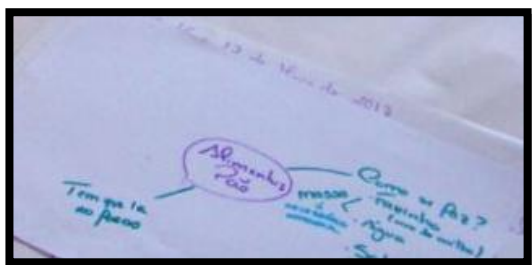


Figura 38 – Teia do pão (confeção do mesmo).



Figura 39 – Confeção do pão.



Figura 40 – Construção do castelo (colocar na entrada da sala - porta).



Figura 41 – Construção do castelo (colocar na entrada da sala - muralha).



Figura 42 – Castelo exposto na entrada da sala.



Figura 43 – Teia final dos castelos.

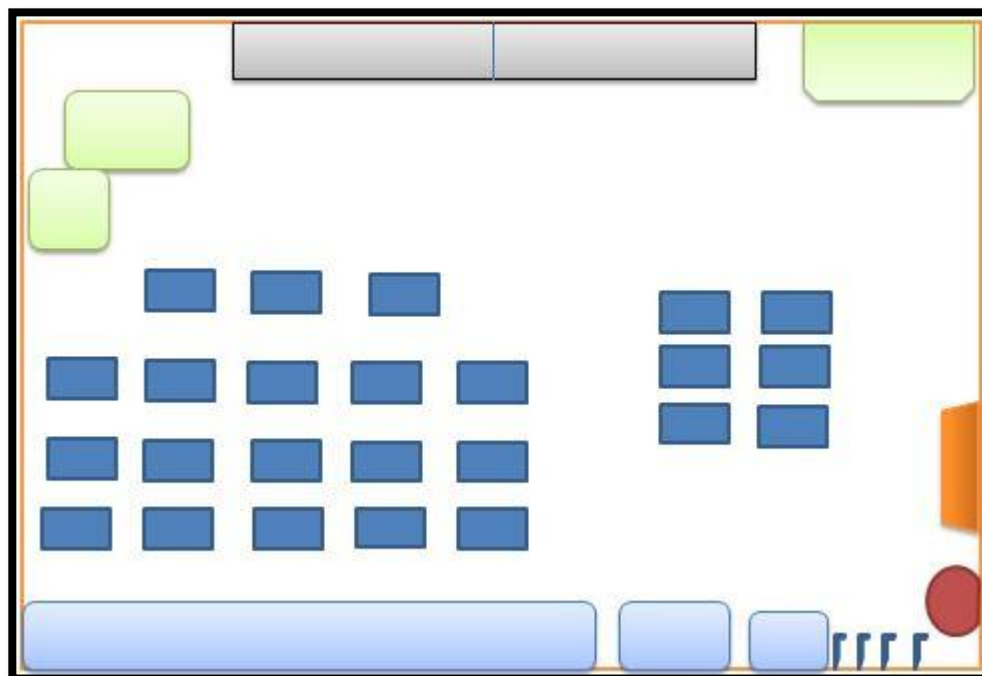


Figura 44 – Exposição da rainha Santa Isabel e Rei dom Dinis.

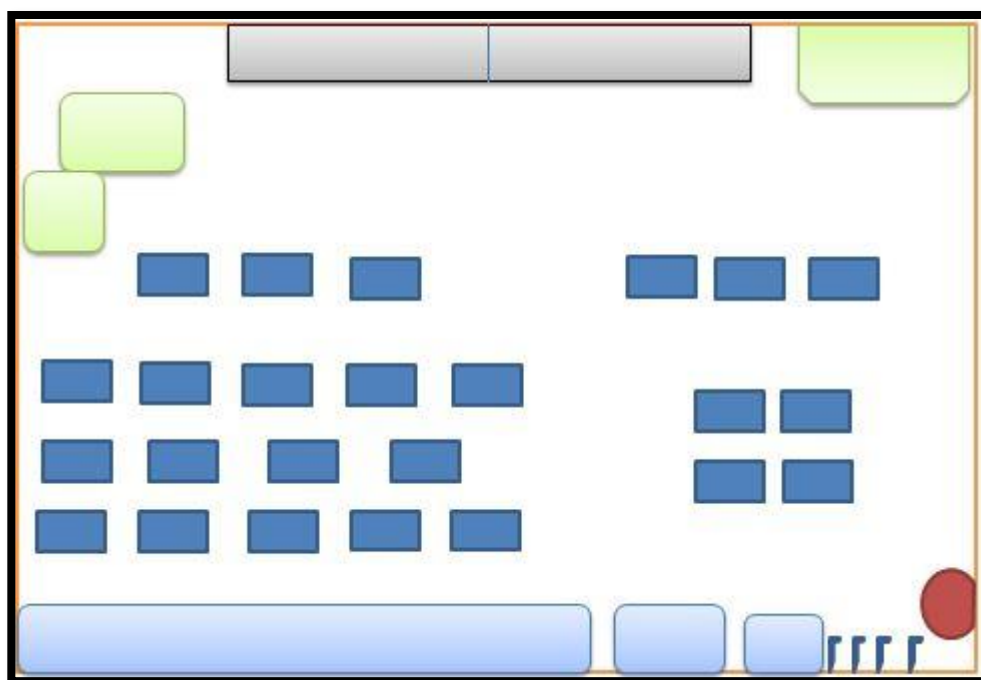


Figura 45 – Teia final do projeto desenvolvido.

Apêndice 7 - Croqui da organização do espaço – inicial



Apêndice 8 - Croqui da organização do espaço - final.



Apêndice 9 - Jogo simbólico "Sobe e Desce".

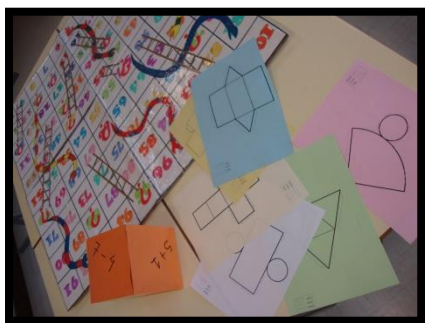


Figura 46 – Materiais utilizados no jogo.



Figura 47 – Leitura de uma das questões envolventes do jogo.



Figura 48 – Lançamento do dado.



Figura 49 – Reunião de grupo.

Apêndice 10 - 1.ª Atividade - Multibásico e Ábaco.



Figura 50 – Experimentação do material multibásico.

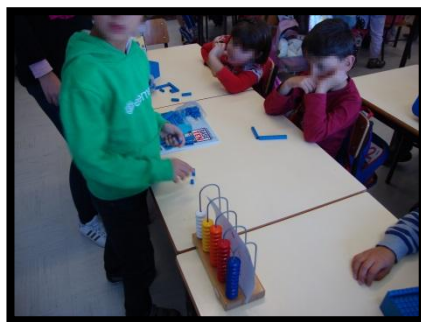


Figura 51 – Comparação entre o Multibásico e o Ábaco.



Figura 52 – Exploração do material.



Figura 53 – Realização de uma ficha temática.

Apêndice 11 - 1.^a aula sozinha.



Figura 54 – Continuação do conteúdo matemático – centena, dezena e unidade.



Figura 55 – Verificação dos conhecimentos prévios dos alunos.



Figura 56 – Momento de relaxamento.

Apêndice 12 - Aula para os dois anos de escolaridade.



Figura 57 – Recreio (momento de partilha – magusto).



Figura 58 – Início da aula.



Figura 59 – Conteúdo matemático – introdução do itinerário.

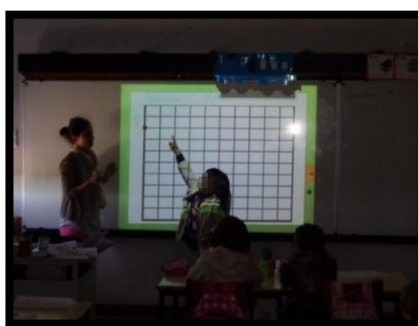


Figura 60 – Aluno a traçar o percurso – sala/recreio.



Figura 61 – Utilização de material didático - mira.



Figura 62 – Exploração da material em grande grupo.



Figura 63 – Explicação da ficha temática.

Apêndice 13 - Ateliers cooperativos



Figura 64 – Explicação das regras dos ateliers.



Figura 65 – Exploração dos ateliers pelos alunos.



Figura 66 – Materiais didáticos dentro de cada área de conteúdo.



Figura 67 – Resultado final dessa semana.

Apêndice 14 - Exemplo de uma aula integrada (dois anos de escolaridade juntos).



Figura 68 – Exploração do material didático – dinheiro (1.º ano).



Figura 69 – Exploração do material didático – dinheiro (2.º ano).



Figura 70 – Utilização da plataforma – escola virtual.

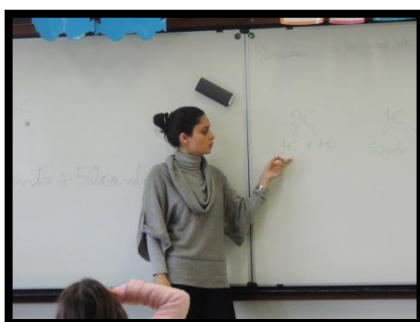


Figura 71 – Explicação do valor do dinheiro.



Figura 72 – Exploração da plataforma por um aluno do 1º ano – exercícios práticos.



Figura 73 – Momento de partilha entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade - interajuda.

Apêndice 15 - Planificação da aula integrada.

Área de Conteúdo: Matemática		Ano: 1º ano
Semana: 13 a 15 janeiro de 2014		Data: 14/1/2014
Tempo Letivo: 9 h às 10 h		
Metas curriculares	<u>Domínio</u>	- Números e operações - Geometria e Medida.
	<u>Subdomínio</u>	- Contar até vinte; - Adicionar números naturais; - Resolver problemas; - Contar dinheiro.
	<u>Descritores de desempenho</u>	- Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural; - Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; - Utilizar corretamente os símbolos “+” e “=” e os termos parcelas e soma; - Decompor um número natural até 20 em somas de dois ou mais números de um algarismo; - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar; - Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da área do Euro; - Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos; - Ordenar moedas e cêntimos de euro segundo o respetivo valor.
Recursos materiais	Computador, projetor, máquina fotográfica; quadro branco, marcadores, dinheiro manipulável, site escola virtual, folha quadriculada.	
Estratégias	Utilização de material concreto – dinheiro; Jogo didático através do computador.	
Desenvolvimento da atividade	Visualização de um pequeno vídeo da escola virtual sobre o dinheiro:	
	Distribuição do material concreto – dinheiro em papel; Manipulação do dinheiro; Decomposição de uma determinada quantia em porções mais pequenas (desde 1 cêntimo até a nota de 10euros); Jogo didático através da escola virtual.	
Avaliação	- Observação direta; - Destreza na utilização do computador; - Observação da manipulação e utilização do dinheiro.	
Observações:		

Área de Conteúdo: Matemática		Ano: 1º ano
Semana: 13 a 15 janeiro de 2014		Data: 14/1/2014
Tempo Letivo: 10 h 20 min às 11 h 20 min		
Metas curriculares	<u>Domínio</u>	- Números e operações - Geometria e Medida.
	<u>Subdomínio</u>	- Resolver problemas; - Contar dinheiro.
	<u>Descritores de desempenho</u>	- Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar; - Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da área do Euro; - Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos; - Ordenar moedas e cêntimos de euro segundo o respetivo valor.
Recursos materiais	Computador, projetor, máquina fotográfica; quadro branco, marcadores, dinheiro manipulável, site escola virtual, folha quadriculada; manual adotado.	
Estratégias	Ficha temática - dinheiro	
Desenvolvimento da atividade	- Realização de uma ficha do manual adotado (pág. 154) como verificação de conhecimentos acerca da matéria dada; - Correção da ficha.	
Avaliação	- Correção da ficha do manual; - Oralidade e participação.	
Observações:		
- A realização da ficha do manual adotado foi apoiada pelos alunos do 2º ano devido à complexidade da mesma.		

Área de Conteúdo: Matemática		Ano: 2º ano
Semana: 13 a 15 janeiro de 2014		Data: 14/1/2014
Tempo Letivo: 9 h às 10 h		
Metas curriculares	Domínio	Números e Operações Geometria e Medida
	Subdomínio	- Adicionar e subtrair números naturais; - Resolver problemas; - Contar dinheiro.
	Descritores de desempenho	- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo; - Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar; - Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000; - Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.
Recursos materiais	Computador, projetor, máquina fotográfica; quadro branco, marcadores, dinheiro manipulável, site escola virtual, folha quadriculada.	
Estratégias	Utilização de material concreto – dinheiro; Jogo didático através do computador.	
Desenvolvimento da atividade	Visualização de um pequeno vídeo da escola virtual sobre o dinheiro; Distribuição do material concreto – dinheiro em papel; Manipulação do dinheiro; Decomposição de uma determinada quantia em porções mais pequenas (desde 1 cêntimo até a nota de 500 euros); Jogo didático através da escola virtual.	
Avaliação	- Destreza na utilização do computador; - Observação da manipulação do dinheiro didático.	
Observações:		

Área de Conteúdo: Matemática		Ano: 2º ano
Semana: 13 a 15 janeiro de 2014		Data: 14/1/2014
Tempo Letivo: 10 h 20 min às 11 h 20 min		
Metas curriculares	<u>Domínio</u>	Números e Operações Geometria e Medida
	<u>Subdomínio</u>	- Adicionar e subtrair números naturais; - Resolver problemas; - Contar dinheiro.
	<u>Descritores de desempenho</u>	- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo; - Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar; - Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000; - Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.
Recursos materiais	Computador, projetor, máquina fotográfica; quadro branco, marcadores, dinheiro manipulável, site escola virtual, folha quadriculada; manual adotado.	
Estratégias	Ficha temática - dinheiro	
Desenvolvimento da atividade	- Realização de uma ficha do manual adotado (pág. 74, 75, 76) como verificação de conhecimentos acerca da matéria dada; - Correção da ficha de trabalho.	
Avaliação	Correção da ficha do manual.	
Observações: - Não foram realizadas as três fichas do manual adotado, apenas realizaram duas.		

Apêndice 16 - Exemplo de entrevista transcrita na Educação Pré-Escolar

Estagiária - Eu não disse, Rita, nem tu. Olha o que é que eu gosto?

Estagiária – A Rita gosta muito de ir à piscina. Porque antes, quando eu andava no jardim, como vocês, também andava na piscina. Gostava muito muito.

Estagiária – O que eu gosto muito muito muito, é dos miminhos dos meus filhos. Gosto que se agarrem ao meu pescoço, que estejam ao meu colo, isso é que eu gosto. Muito bom. (riso)

Estagiária – Olhem, eu e a Rita, temos umas perguntas para fazer. Primeiro vamos fazer à criança 1. Olha criança 1, tens que olhar para nós e estar muito concentrado. Mãos em cima da mesa (olha a criança 2 tão bem). Isto é uma entrevista, nós vamos falar para o telemóvel da Rita que vai gravar, está bem? Eu vou fazer umas perguntas e tu vais responder, está bem?

Estagiária – Primeiro é: Porque é que tu, vens à escola? Pensa primeiro.

Criança 1 – Porque eu gosto.

Estagiária – Tu gostas?

Criança 1 – (abana a cabeça dizendo que sim)

Estagiária – A escolinha, é precisa?

Criança 1 – Sim.

Estagiária – Para quê?

Criança 1 – Para fazer desenhos.

Estagiária- E é preciso para mais alguma coisa?

Criança 1 – Para fazer trabalhos.

Estagiária- E o que é que acontece na escolinha?

Criança 1 – Também podemos brincar.

Estagiária- E o que é que os meninos fazem durante o dia na escolinha?

Criança 1 – Bebemos o leite.

Estagiária- E fazem mais alguma coisa?

Criança 1 – Brincamos, andamos de trotinete, de bicicleta e de baloiço.

Estagiária- E o que é que tu achas que os meninos gostam mais? Os meninos? Pensa nos teus colegas.

Criança 1 – Também gostam de brincar na rua.

Estagiária- Achas que é isso que eles gostam mais? É de brincar na rua?

Criança 1 – (abana a cabeça dizendo que sim).

Estagiária- E o que é que não gostam?

Criança 1 – Não gostam é ...

Estagiária- Olha para nós

Criança 1 – Não gosta que ninguém magoe.

Estagiária- E tu? O que é que gostas e o que não gostas? O que gostas mais na escolinha?

Criança 1 – De brincar lá fora.

Estagiária- E o que é que não gostas?

Criança 1 – Não gosto que ninguém bate.

Estagiária- Olha quem é que tu achas que decide o que se passa na escola?

Criança 1 – A criança x bateu...

Estagiária- Não, a pessoa. Quem é que decide as coisas que acontecem na escola?

Criança 1 – Quando me dizer.

Estagiária- Mas quem é que decide? Quem é que pensa sobre as coisas que se vão fazer na escola?

Criança 1 – A educadora.

Estagiária- É só a educadora?

Criança 1 – Vocês as duas.

Estagiária- E mais?

Criança 1 – A Marta e a Rita.

Estagiária- E vocês não fazem nada? Não decidem?

Criança 1 – Brincamos. E a educadora diz para onde podemos ir.

Estagiária- Mas vocês é que escolhem?

Criança 1 – Sim. E para a pista.

Estagiária- A educadora, pergunta para onde é que vocês querem ir, é isso?

Criança 1 – Eu gosto de ir para a pista. E tu?

Apêndice 17 - Exemplo de entrevista transcrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estagiária/o: O que é que escreves-te?

Aluna 1: “A escola é importante para mim porque eu gosto de aprender”

Aluna 2: “A escola é eu conseguir aprender”.

Aluna 1: Eu gosto de aprender.

Estagiária/o: Vocês gostam de vir todos os dias à escola?

Aluna 2: Sim.

Aluna 1: Eu às vezes não gosto. Mas o pai tem que ir trabalhar e eu venho.

Estagiária/o: Mas vens e gostas? Ou vens e achas uma “seca”?

Aluna 1: Não.

Estagiária/o: E tu gostas de vir ?

Aluna 2: Sim.

Estagiária/o: O que é que acham importante?

Aluna 1: Eu acho importante porque venho aprender, gosto de falar e gosto também de pintar.

Aluna 2: Eu gosto de aprender, gosto de aprender matemática e gosto de brincar.

Estagiária/o: E porque é que consideram assim tão importante?

Aluna 2: Porque podemos aprender.

Aluna 1: Porque gosto de aprender matemática, português e porque gosto de brincar a algumas coisas também.

Estagiária/o: E do dia-a-dia da escola, das 9h da manhã até as 17h30 min o que é que vocês acham que é mais fácil?

Aluna 1: às vezes é matemática. Outras vezes é fazer as cópias dos livros, dos textos para a folha de linhas.

Aluna 2: O português, a matemática e a língua portuguesa.

Estagiária/o: E o mais difícil?

Aluna 1: Ah.. são os ditados, algumas coisas do português e mais nada.

Aluna 2: As cópias e os ditados.

Estagiária/o: E vocês costumam escolher o que querem fazer? Quem é que define os trabalhos?

Alunas: A professora.

Estagiária/o: Sempre? Ou vocês também têm oportunidade de escolha?

Aluna 1: Nós às vezes também temos oportunidade de escolher alguma coisa.

Estagiária/o: O quê? Dá-me um exemplo.

Aluna 1: Quando vocês tiveram cá. A escolher o jogo do “Sobe e Desce”. Não me lembro de mais nenhuma altura.

Aluna 2: Aquelas que nós juntamos e fizemos o Pai Natal, fizemos...

Estagiária/o: Vocês gostam de escolher? Gostavam de fazer isso mais vezes?

Aluna 1: Sim. Porque não gosto de fazer estudo do meio todos os dias, matemática todos os dias, gosto de fazer várias coisas.

Aluna 2: Fazer uma coisa, hoje matemática, amanhã língua portuguesa...

Estagiária/o: Vocês gostam de todos os meninos da turma?

Alunas: Sim.

Aluna 1: Eu gosto, principalmente da professora.

Estagiária/o: E porque é que vocês gostam dos meninos da turma?

Aluna 1: Porque eles brincam connosco. Às vezes são um bocado maus mas nem sempre. E porque eu gosto de brincar com eles.

Aluna 2: Gosto de brincar com eles e quando eu não tenho um lápis emprestam-me.

Estagiária/o: E vocês brincam mais com os meninos da turma ou com os outros meninos?

Aluna 1: Brinco mais com estes meninos. Principal gosto mais da criança x para brincar e da criança y.

Aluna 2: Com os meninos da turma.

Estagiária/o: E porquê?

Aluna 2: Porque conheço melhor.

Estagiária/o: E sobre a professora? O que é que têm a dizer?

Aluna 1: divertida. Só ralha com os meninos que portam mal.

Estagiária/o: E acham que é uma boa professora?

Alunas: Sim.

Aluna 1: Porque ela dá-nos os trabalhos para fazer, outros que ela ensina a fazer.

Aluna 2: Sim. Porque ela às vezes faz jogos e ..

Aluna 1: Ela traz sempre os trabalhos preparados para nós fazermos, quando nós saímos da sala ela vai... quando ela quer dar os trabalhos de casa já tem preparados. Ela às vezes ela tem materiais do primeiro ano para nos dar. E gosta de brincar connosco.

Aluna 2: Ela é muito boa professora.

Estagiária/o: Ela costuma ajuda?

Aluna 2: Sim.

Estagiária/o: Vocês gostam de ter os meninos do primeiro ano convosco?

Aluna 2: Sim.

Aluna 1: Eu gosto. Porque eu gosto deles. Brincam connosco, às vezes. Ajudam a professora. Às vezes fazem silêncio para nós fazermos os trabalhos.

Estagiária/o: Mas tu no início gostavas? Porque vocês no primeiro ano tiveram sozinhos.

Aluna 1: Eu no início do ano não gostei.

Estagiária/o: Porque é que não gostavas?

Aluna 1: Gostava de estar sozinha a fazer os trabalhos. Mas depois comecei-me a habituar.

Estagiária/o: E tu?

Aluna 2: Sim. Porque a professora dava para jogar..

Estagiária/o: Porque é que no princípio gostavas?

Aluna 2: Porque eles fazem silêncio.

Estagiária/o: Achas que aprendes mais ou menos?

Aluna 2: Mais.

Aluna 1: Aprendo mais. Porque há fichas dos livros que nós não fizemos e eles agora estão a fazer e nós queremos também ouvir. A aprender.

Estagiária/o: Vocês sabem que existe outras escolas que só têm o 1.º ciclo? Gostam desta escola?

Aluna 1: Eu gosto.

Estagiária/o: Quais são as vantagens?

Aluna 2: Tem um espaço para brincar muito grande.

Estagiária/o: E vocês gostam dos meninos grandes?

Aluna 1: Eu gosto porque eles às vezes fazem brincadeiras connosco, outras vezes batem-nos.